مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١-٤٦٤ بالعربية، الرياض (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

ردمد ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الخامس عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢٣ هـ (٢٠٠٣م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالعربية أو بالإنجليزية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي مسبق من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة.

٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ - بحث مختصر: مقالة مختصرة لها خصائص البحث نفسها.

٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد للنشر: يقدم البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص المغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم كاتبه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٦ × ١٩ سم بالترويسات). ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الإشارة إلى مصدره إن لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals*. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪، . . . إلخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع داخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية البحث حسب النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين، فاسم عائلة المؤلف، ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها، فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص)، فاسم الدورية (بالبنط المائل)، فرقم المجلد، فرقم العدد، فسنة النشر (بين قوسين)، ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦]. أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف، ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها، فعنوان الكتاب (بالبنط المائل)، فمكان النشر، ثم الناشر، فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن، ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - سوف لن يقبل أى تغيير، سواء كان بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، في البحث في مرحلة مراجعة تجارب الطبع.

٨ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٩ - المستلات: يمنح المؤلف خمسا وعشرين (٢٥) مستلة مجانية.

١٠ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس هيئة التحرير الفرعية

مجلة جامعة الملك سعود

(العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)

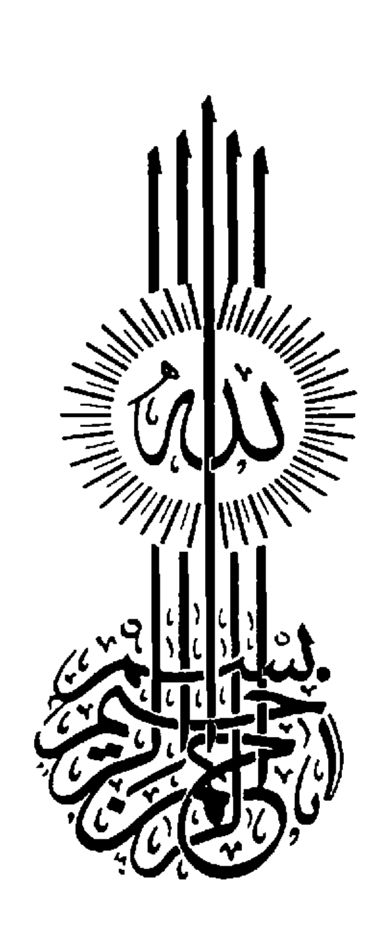
ص. ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١

المملكة العربية السعودية

١١ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١٢ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك رسوم البريد).

١٣ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١ - ٤٦٤ بالعربية، الرياض (١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٣م)

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الخامس عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢٣ هـ

(٢٠٠٣م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤٢٣هـ

المحتويات

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٥٧ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات

إبراهيم محمد الراشد

أستاذ مساعد، قسم التربية وعلم النفس،

كلية المعلمين بالرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/١٢/٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٨/١٦هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاه طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس وارتباط ذلك ببعض المتغيرات. وقد شملت الدراسة جميع طلاب كليات المعلمين وعددهم ٢٠,٠٠٠ طالب، وتكونت عينة الدراسة من عدد ١٢٠٨ طلاب تمثل كليات المعلمين بالرياض، والدمام، وجدة، وتبوك وجيزان. وقد استخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس الذي طوره لهذا الغرض وقد تم استخراج صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين.

كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ عن طريق الإعادة باستخدام عينة من طلاب كلية المعلمين بالرياض مقدارها ٢٣٤ طالبا. وقد تراوحت معاملات الثبات لمحاور الدراسة ما بين ٠.٥١ و ٠.٧٥ وللمقياس ٠.٨٠. أما معاملات ارتباط محاور الدراسة بالدرجة الكلية، فقد تراوحت بين ٠.٧١ و ٠.٧٨.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس إيجابية بشكل عام.

- هناك فروق دالة إحصائيا في الاتجاه بين طلاب المستويين الرابع والأول فيما يتعلق بالإعداد للمهنة لصالح طلاب المستوى الرابع.

- لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس حسب الكلية التي يدرسون فيها فيما يتعلق بمتاعب مهنة التدريس ولكن ظهرت فروق دالة فيما يخص المحاور الأخرى وكذلك المحاور مجتمعة.

- ظهرت فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس حسب التخصص في الكلية.

- لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس باختلاف كل من مستوى تحصيلهم في الكلية وتخصصاتهم في الثانوية العامة.

- لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس باختلاف تقديراتهم في الثانوية العامة ما عدا ما يتعلق بمتاعب المهنة فقد ظهرت فروق دالة إحصائيا بين من تقديرهم جيد ومن تقديرهم ممتاز لصالح الفئة الأولى.

مقدمـــــــة

يعد إعداد المعلم من مسؤوليات كليات التربية وكليات المعلمين، ويعتمد نجاح هذه الكليات في عملها على مدى قدرتها على تخطيط مناهج تربوية جيدة تستطيع من خلالها توجيه طلابها الوجهة التربوية الصحيحة. "إن اتجاهات المدرسين التربوية أو الأشخاص الذين سيعدون لمهنة التدريس لها تأثير قوي وفعال في سلوك المدرسين أنفسهم، وكذلك في توجيه طلبتهم. والاتجاهات النفسية تضفي على إدراك الفرد ونشاطاته معنى ومغزى، تساعده على إنجاز الكثير من الأهداف. لذلك فإن دراسة الاتجاهات وقياسها ستبقى أهم الحاجات المهمة لغرض تفسير السلوك الإنساني، والتنبؤ باحتمالاته السلبية والإيجابية التي ستتركها على واقع المجتمع ومن ثم التخطيط لمواجهة المؤثرات التي تشكل الاتجاهات السلبية" [١، ص ١١٤].

يعد المدرس إحدى الركائز المهمة التي يعتمد عليها نجاح العملية التعليمية من عدمه، لذلك فإن من المهم أن يؤخذ إعداد المعلم بعين الاعتبار من قبل

مؤسسات إعداد المعلم. ولكي يؤدي الفرد دوره في التعليم فإنه لا بد من وجود اتجاهات إيجابية لديه نحو التدريس " حيث يتضح أن اتجاهات المعلم يتوقف عليها أداؤه في العمل كما تؤثر هذه الاتجاهات في تلاميذه انفعاليا ، واجتماعيا ، وعقليا. إذن فمن المفيد الكشف عن اتجاهات المعلمين ومن يعدون لمهنة التعليم للتعرف على مواطن الإيجابية والسلبية في هذه الاتجاهات ، لذلك فإن من البديهي أن تبذل مؤسسات إعداد المعلم جهدا إيجابيا في سبيل تدعيم الاتجاهات الإيجابية عند طلابها. والواقع أنه لا خير في علم لا يهدف إلى تغيير سلوك الأفراد الذين يتلقونه ، وهذا التغيير في السلوك لا يمكن تحقيقه ما لم تتغير اتجاهات هؤلاء الأفراد " [٢ ، ص ٣].

وقد أثبتت دراسة الجمل عدم وجود فرق إجمالي ذي دلالة بين أداء الطلبة على مقياس مينيسوتا للاتجاهات يعزى إلى مستوى الدراسة. كما أسفرت الدراسة نفسها عن عدم ارتباط اتجاهات الطلبة على المقياس مع مستوى تحصيلهم [٢ ، ص ص ١ ، ١٨].

لقد ازداد في السنوات الأخيرة عدد الطلاب الذين يتقدمون لكليات المعلمين ، ونظرا لكثرة المتخرجين في الثانويات العامة فإن عددهم يفوق بدرجة كبيرة الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي ، كما أن كثيرا من الطلاب ، نظرا لقلة المقاعد المتوافرة في مجال التعليم العالي ، قد يحاولون الحصول على قبول في أي مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي دون الأخذ في الاعتبار اتجاهاتهم نحو المهن التي سوف تعدهم لها تلك المؤسسات ، لهذا فقد لا تكون اتجاهات الطلاب موجبة نحو المهنة التي تعد لها الكليات التي التحقوا بها وخاصة طالب المستوى الأول. " وحيث إن كثيرا من الاتجاهات مكتسبة في مرحلة الطفولة كنتيجة للمؤثرات البيئية إلا أنها ليست بالضرورة غير قابلة للتغيير " [٣ ، ص ٢٤]. لذا فإنه من الممكن أن تتغير هذه الاتجاهات إذا كانت سالبة أو محايدة إلى الإيجابية بسبب نوعية الدراسة التي يتلقاها الطالب ، وهذا يتضح أكثر عند

الكشف عن اتجاهات طلاب المستوى الرابع على وجه الخصوص. لذا فقد رأى الباحث أن يستجلي الحقيقة من خلال هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة معرفة اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس بشكل عام، وكذلك علاقة هذه الاتجاهات بمتغيرات المستوى الدراسي في الكلية (الأول، الرابع)، والكلية التي يدرسون فيها، والتخصص في الكلية، ومستوى التحصيل في الكلية، والتخصص في الثانوية العامة. ولكون الاتجاهات من السلوكيات التي تتأثر بعدد من العوامل فإن هذه الدراسة سوف تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ - ما اتجاهات طلاب كليات المعلمين بشكل عام نحو مهنة التدريس ؟

٢ - هل تختلف اتجاهات طلاب المستوى الأول عن اتجاهات طلاب المستوى الرابع نحو مهنة التدريس ؟

٣ - هل تختلف اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف الكلية التي يدرسون فيها ؟

٤ - هل تختلف اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف تخصصهم في الكلية ؟

٥ - هل تختلف اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف تحصيلهم في الكلية ؟

٦ - هل تختلف اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف تخصصهم في الثانوية العامة ؟

٧ - هل تختلف اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف تقديرهم في الثانوية العامة ؟

أهمية البحث

تمثل اتجاهات الأفراد عنصرا أساسيا في الحياة اليومية وما يتعلق بالمهن التي يزاولونها، وقد أثبت عديد من الدراسات أن هناك علاقة بين اتجاهات المعلمين وبين أدائهم في الفصل. إن دراسة اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس سوف تساعد في تعرف نوعية تلك الاتجاهات والعوامل المؤثرة فيها ؛ كما يمكن أن تمهد الطريق لاقتراح الحلول المناسبة لتوجيه هذه الاتجاهات الوجهة السليمة من خلال الخطط الدراسية في الكليات وتطويرها بما يساعد في القضاء على الاتجاهات السالبة نحو مهنة التدريس، إن وجدت، بين طلاب هذه الكليات. ولكون كليات المعلمين هي المؤسسات التعليمية التربوية الوحيدة في المملكة العربية السعودية التي تخرج معلمين للمرحلة الابتدائية لديهم القدرة على تدريس أكثر من تخصص واحد، وحيث قد مضى على افتتاحها ما يقارب من خمسة وعشرين عاما ولم تلق التقويم الكافي، خاصة فيما يتعلق باتجاهات طلابها نحو المهنة، فإن من المهم إجراء مثل هذه الدراسة الحالية. كما تتضح أهمية هذه الدراسة لكونها من الدراسات القلائل إن لم تكن الوحيدة التي تناولت دراسة اتجاهات طلاب جميع كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة

١ - اقتصرت هذه الدراسة على طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية (المستويين الأول والرابع) المسجلين خلال الفصل الأول لعام ١٤٢٠هـ.

٢ - اقتصرت هذه الدراسة على أثر الدراسة بكليات المعلمين في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

مصطلحات الدراسة

١ - كلية المعلمين

هي مؤسسة تعليمية جامعية تابعة لوزارة المعارف ومدة الدراسة فيها أربع سنوات بعد الثانوية العامة أو ما في مستواها وتمنح درجة البكالوريوس في التعليم الابتدائي في تخصصات : الدراسات القرآنية ، والدراسات الإسلامية ، واللغة العربية ، والتربية الفنية ، والتربية البدنية ، والعلوم الاجتماعية ، والعلوم ، والرياضيات ، والحاسب الآلي ، كما أنها تؤهل بعض الخريجين للتدريس في المراحل فوق الابتدائية في تخصصات العلوم (فيزياء ، وكيمياء ، وأحياء) ، والرياضيات ، واللغة الإنجليزية. ومن أهداف إنشائها تقديم بعض الدورات التدريبية حيث تقام بها حاليا دورة مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، ودورة محضري المختبرات. ويقبل للدراسة في هذه الكليات خريجو الثانوية العامة وما في مستواها ، وكذلك خريجو الكليات المتوسطة ومعاهد المعلمين الثانوية ، ومراكز الدراسات التكميلية.

٢ - طلاب المستوى الأول

هم الطلاب الذين التحقوا بالكلية لأول مرة ولم يمض على التحاقهم أكثر من سنة.

٣ - طلاب المستوى الرابع

هم طلاب المستوى الأخير من الكلية وعلى وشك التخرج.

٤ - المكانة الاجتماعية

هي الدرجة من التقدير والاحترام التي يوليها المجتمع لمهنة التعليم ومن ثم لمن يقوم بتأدية هذه المهنة. (الباحث).

٥ – الاتجاه

هناك عديد من الدراسات التي تناولت الاتجاهات وتطرقت لتعريفها، فقد عرف Allport الاتجاه بأنه " حالة من الاستعداد العقلي والعصبي تنظم خلال خبرة الشخص وتمارس تأثيرا توجيهيا أو ديناميكيا على استجابة الفرد نحو جميع الأشياء والمواقف ذات العلاقة بها [٤ ، ص ٦٣].

كما عرف ميولر Mueller الاتجاه بأنه " استجابة انفعالية محددة بالموافقة مع أو ضد الموضوع السيكولوجي معبرا عنها بحبه أو بكراهيته أو بإيجابيه أو سلبيه تجاهه" [٥ ، ص ٣].

ويعرف الباحث الاتجاه بأنه: مدى استجابة الفرد بطريقة لفظية أو عملية لموقف أو موضوع أو شخص معين بالقبول أو الرفض أو الحيادية وهو مكتسب بالخبرة " أو التعلم ويمكن التأثير عليه.

الدراسات السابقة

إن الهدف من الدراسة الحالية هو معرفة اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس، ولكي تحقق هذه الدراسة الهدف منها فإنه من المهم الاطلاع على ما تم من دراسات مماثلة في هذا المجال للتعرف على ما توصلت إليه تلك الدراسات من نتائج والربط بينها وبين نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها. وقد اهتم كثير من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس بموضوع الاتجاهات لما لها من أهمية كبيرة في جميع مجالات الحياة بشكل عام، إلا أنه في مجال التدريس بشكل خاص لقي موضوع الاتجاه اهتماما ملحوظا وذلك بسبب أثره في توجيه المدرس في أداء عمله وكذلك تأثيره في طلابه. لذا حظي هذا المجال بالعديد من الدراسات، سواء على مستوى العالم العربي أو خارجه، فقد قامت عنايات زكي بدراسة هدفت إلى التعرف على

اتجاهات طلاب كليات إعداد المعلمين في مصر نحو مهنة التدريس عند التحاقهم بهذه الكليات، ثم التعرف على هذه الاتجاهات عند طلاب السنوات النهائية ولمعرفة مدى التغير في الاتجاهات نحو المهنة (إن وجد). حيث صممت الباحثة مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس لهذا الغرض. وقد خلصت الدراسة إلى أنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة بين طلاب السنة الأولى والسنة الرابعة فيما يتعلق بثلاثة من الأبعاد التي تقيسها الأداة، وهي النظرة الشخصية نحو المهنة، والنظرة نحو السمات الشخصية للمدرس، ومستقبل المهنة. أما فيما يتعلق بالبعد الخاص بالتقويم الشخصي للقدرات المهنية فقد كان متوسط درجات المجموعة الرابعة أعلى من المجموعة الأولى، وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى ممارستهم التدريس أثناء التربية العملية. في حين كان متوسط درجات المجموعة الأولى، أعلى من المجموعة الرابعة فيما يتعلق بالبعد الخاص بنظرة المجتمع نحو المهنة [٦، ص ص ٧٣ - ١١٩].

وفي دراسة قام بها طارق صالح إبراهيم حول اتجاهات طلبة دور المعلمين والمعلمات في العراق نحو مهنة التعليم وهدفت تلك الدراسة إلى :

١ - قياس اتجاهات طلبة دور المعلمين والمعلمات نحو مهنة التعليم .

٢ - الكشف عن الفروق في الاتجاهات بين طلبة وطالبات الصفوف المختلفة لجميع المحافظات.

٣ - الكشف عن الفروق بين اتجاهات طلبة دور المعلمين والمعلمات داخل المحافظات.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها : أن هناك اتجاها إيجابيا بين جميع الطلبة والطالبات باختلاف صفوفهم نحو مهنة التعليم، وأن طلبة الصف الثالث أظهروا اتجاها نحو مهنة التعليم أكثر إيجابية من اتجاه طلاب الصف الأول، وأن اتجاهات الصف الثالث (بنات) لجميع المحافظات أعلى من الصف الأول (بنات) لجميع المحافظات، وأن اتجاه

الصف الأول (بنات) لجميع المحافظات أكثر إيجابية من البنين [٧، ص ص ٤١ - ٥٤].

كما قام طلعت حسن عبد الرحيم بدراسة هدفت إلى معرفة الاتجاهات النفسية التربوية لطلاب كليات التربية في مجتمع الإمارات العربية المتحدة نحو مهنة التدريس والاستفادة من نتائجها في برامج إعداد معلمي المستقبل. وقد توصلت الدراسة إلى أن الاتجاهات النفسية لطلاب البكالوريوس تتسم بأنها أكثر إيجابية نحو مهنة التدريس من اتجاهات طلاب السنة الأولى [٨، ص ص ٦٣ - ٧٣].

وفي دراسة قام بها هندي، حول علاقة اتجاهات المدرسين نحو مهنة التدريس بسماتهم الشخصية، هدفت إلى البحث عن العلاقة بين اتجاهات المدرسين والمدرسات نحو مهنة التدريس وبين بعض سماتهم الشخصية وكذلك البحث في إمكانية وجود اختلاف بين المدرسين والمدرسات في هذه العلاقة، وقد كان من نتائج هذه الدراسة :

١ - وجود علاقة إيجابية ذات دلالة بين درجة اتجاهات المدرسين والمدرسات نحو المهنة وبين سمتي الاتزان الانفعالي والاجتماعية.

٢ - عدم وجود علاقة دالة بين درجات اتجاهات المدرسين والمدرسات نحو المهنة وبين سمتي السيطرة والمسؤولية.

٣ - وجود علاقة دالة بين اتجاهات المدرسين وبعض سماتهم الشخصية (السيطرة، والمسؤولية، والاتزان الانفعالي، والاجتماعية).

٤ - وجود علاقة دالة إيجابيا بين اتجاه المدرسات نحو المهنة وبين سمتي الاتزان الانفعالي والاجتماعية.

٥ - لم تكن هناك علاقة بين درجة اتجاه المدرسات نحو المهنة وبين سمتي السيطرة والمسؤولية.

٦- وجود فروق دالة بين المدرسين والمدرسات في علاقة الاتجاه نحو المهنة وسمة السيطرة عند كل من الجنسين لصالح المدرسين.

٧ - لم تكن هناك فروق دالة بين الجنسين فيما يخص علاقة الاتجاه نحو المهنة بسمات المسؤولية، والاتزان الانفعالي، والاجتماعية. [٩، ص ١٣].

وفي دراسة قامت بها نجاح يعقوب الجمل لمعرفة أثر الدراسة بكلية التربية بالجامعة الأردنية في اتجاهات طلبتها نحو مهنة التعليم عن طريق تعرف اتجاهاتهم نحو المهنة عند التحاقهم بالكلية ثم تعرف هذه الاتجاهات عند طلاب السنة الرابعة المتخصصين في التربية، أسفرت النتائج عن عدم وجود فرق إجمالي ذي دلالة بين اتجاهات الطلاب على المقياس يعزى إلى مستوى الدراسة [٢، ص ١].

وقد قام صباح حنا هرمز بدراسة استهدفت التعرف على اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس والفروق في الاتجاهات تبعا لمتغير الجنس والاختصاص (علمي، أدبي) والمرحلة الدراسية (أولى، رابعة). وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها :

١ – أن اتجاهات طلبة كلية التربية في العراق بصفة عامة نحو مهنة التدريس إيجابية.

٢ – أن اتجاه الإناث نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية منه عند الذكور.

٣ – أن اتجاه طلبة الصف الرابع نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية منه عند طلبة الصف الأول.

٤ – اتجاه الطلبة في الأقسام الأدبية نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية منه عند الطلبة في الأقسام العلمية [١ ، ص ١].

كما قام فيصل الشيحة بدراسة هدفت إلى تحديد تصورات طلاب كليات التربية السعوديين للعوامل التي تجعل مهنة ما مرغوبا فيها، والاطلاع على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس والتعرف على العوامل التي تشجعهم على الإقبال عليها أو العزوف عنها.

واستخدم لذلك عينة مكونة من ٥٦١ طالبا في كليات التربية في كل من جامعة الملك سعود، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك فيصل، وقد تمخضت عن هذه الدراسة نتائج منها:

١ - إن أهم العوامل التي تجعل الطلاب يقبلون على مهنة معينة هي أهميتها بالنسبة للبلد وقدرتها على إثارة الطلاب من الناحية الفكرية، وكذلك المكانة الاجتماعية الناتجة عنها.

٢ - إن اتجاهات الطلاب كانت إيجابية نحو عاملي الرغبة الشخصية في المهنة وضمان العمل بعد التخرج.

٣ - إن العوامل التي نالت درجة متدنية هي :

أ) أن مهنة التدريس تتطلب أقل وقت من المهن الأخرى وتمكن من الحصول على عطلة طويلة ؛ ب) تمكن من الحصول على ترقيات ؛ جـ) تضمن منزلة اجتماعية وهيبة للمدرس.

٤ - إن من العوامل التي قد تساعد الطلاب على الإقبال على مهنة التدريس :

أ) نقل المعرفة ؛ ب) فرصة خدمة الآخرين ؛ ج) الاهتمام بالمادة المدرسية ؛

د) العمل في جو يساعد على التعليم.

٥ - إن من العوامل التي قد تدفع الطلاب إلى العزوف عن مهنة التدريس : أ) نظرة المجتمع إلى المدرس ؛ ب) التجهيزات والتسهيلات المتوافرة في المدارس ؛ جـ) منزلة المدرس الاجتماعية ومقامه ؛ د) احترام المجموعة المحيطة بالمدرس [١٠، ص ص ١٦٥ - ١٦٦].

وفي دراسة قام بها مركز البحوث التربوية بكلية التربية بجامعة الرياض حول العزوف عن مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية اتضح أن أهم الأسباب التي تؤدي إلى ترك المدرسين السعوديين عملهم "هي حسب الأهمية الأسباب الوظيفية، والأسباب

المالية ، والأسباب الاجتماعية ، كما أن أهم المشكلات التي تواجه المدرسين السعوديين في عملهم هي حسب الأهمية : المشكلات التربوية ، والمشكلات الوظيفية ، والمشكلات الاجتماعية ، والمشكلات الإدارية والمالية." أما فيما يتعلق باتجاهات طلاب كلية التربية نحو مهنة التدريس فقد بينت الدراسة "أن معظم طلاب الكلية يرغبون في الدخول إلى هذه الكلية ويرغبون أيضا في مهنة التدريس ، وأن نسبة كبيرة من الطلاب يعتبرون التدريس مهنة محترمة وأن العمل فيها محدود وأن دخلها معتدل ومضمون. وفيما يتعلق بسلبيات المهنة فقد رأت نسبة كبيرة من عينة الدراسة أنها تتمثل في عدم تقدير المجتمع لها حق قدرها في حين يعيب بعض أفراد العينة على هذه المهنة انخفاض مرتباتها والملل الذي ينتج عن رتابة العمل فيها. كما أن نسبة كبيرة من أفراد عينة الدراسة اعتبروا نظرة المجتمع نحو هذه المهنة إيجابية ."[١١ ، ص ص ١٧٢ - ١٧٣].

وفي دراسة قام بها حمدان الغامدي حول اتجاهات طلاب كلية المعلمين بالرياض نحو مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية وعلاقاتها ببعض المتغيرات طبقها على عينة مقدارها ٢٧٩ طالبا ، أظهرت النتائج التالية :

١ - ميل اتجاهات الملتحقين بكلية المعلمين بالرياض إلى الاتجاه الموجب.

٢ - عدم وجود فروق ذات دلالة بين الطلاب والدارسين نحو مهنة التدريس.

٣ - لم تظهر اختلافات ذات دلالة في الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى إلى التخصص (علمي - أدبي) .

٤ - عدم ظهور فروق ذات دلالة في الاتجاه نحو مهنة التدريس بين المستويات الدراسية المختلفة بدءا بالمستوى الأول وانتهاء بالمستوى الرابع.

٥ - لم تظهر فروق دالة بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا نحو مهنة التدريس [١٢ ، ص ص ١٩٧ - ١٩٨] .

كما قام سعيد عبده نافع بدراسة حول اتجاهات طلبة وخريجي كلية التربية بجامعة صنعاء نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل ؛ وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية :

١ - إن اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس إيجابية بصفة عامة.

٢ - إن اتجاهات الطالبات نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من اتجاهات الطلاب.

٣ - إن اتجاهات طلاب التخصصات الأدبية نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من اتجاهات طلاب التخصصات العلمية.

٤ - عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس وتحصيلهم في المقررات التربوية.

٥ - إن اتجاهات الخريجين نحو مهنة التدريس تقل بعد مزاولة المهنة

٦ - إن اتجاهات طلاب المستوى الرابع نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من اتجاهات طلاب المستوى الأول.

٧ - وجود علاقة بين اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس وتحصيلهم في مقرر طرق التدريس

٨ - وجود علاقة بين اتجاه الطلاب نحو مهنة التدريس ودرجاتهم في التربية العملية [١٣ ، ص ص ٢١٧ - ٢٣١].

كما قام عفيف وآخرون بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلبة الدارسين في كلية تأهيل المعلمين العالية نحو مهنة التدريس ومعرفة أثر سنوات الدراسة ، والجنس ، والمعدل التراكمي ، والتخصص الدراسي في الكلية والتفاعلات الثنائية الممكنة بينها ، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع الدارسين في تلك الكلية الذين بلغ عددهم ١٦٩٣ دارسا ودارسة. وقد تشكلت عينة الدراسة من ٥٨٥ طالبا وطالبة أي بنسبة ٣٤.٥٪ موزعين على مناطق عمان ، وإربد ، والكرك ، للعام الدراسي ٨٩ / ١٩٩٠م ، وقد تم اختيار العينة عشوائيا. وقد أظهرت الدراسة أن هناك تباينا في متوسط علامات الاتجاه على

متغيرات الدراسة كما ظهرت الحاجة إلى مزيد من الدراسة، لتقصي أثر عوامل أخرى على تحسين ورفع اتجاهات الطلبة المعلمين وعلى أثر الجو الاجتماعي والتربوي وغيرها في اتجاهات الطلبة المعلمين الملتحقين بكلية تأهيل المعلمين العالية [١٤، ص ص ١٨٩ - ١٩٠].

كما قام الشناوي عبد المنعم الشناوي بدراسة لمعرفة تأثير الدراسة بكلية المعلمين بالجوف في اتجاهات الطلاب نحو مهنة التعليم عند التحاقهم بالكلية وعند طلاب المستوى النهائي، وكذلك التعرف على الفروق في اتجاهات الطلاب باختلاف معدل تحصيلهم. وقد شملت الدراسة ١٣٠ طالبا من المستوى الأول، و١٢٤ طالبا من المستوى النهائي، وقد استخدم الباحث مقياس مينيسوتا لاتجاهات المعلمين، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اتجاهات الطلاب بالنسبة لمستوى تحصيلهم الدراسي وكذلك بين اتجاهات طلاب المستوى النهائي واتجاهات طلاب المستوى الأول لصالح طلاب المستوى النهائي [١٥، ص ١].

كذلك قام الغامدي والراشد بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات الطلاب نحو الالتحاق بكلية المعلمين بالرياض وقد طور الباحثان استبانة مكونة من ٣٠ فقرة تم توزيعها على ٧٦٨ طالبا من طلاب الكلية، وقد بينت الدراسة أهم خمسة عوامل مؤثرة في اتجاهات الطلاب نحو الالتحاق بكلية المعلمين بالرياض وهي :

١ - المساهمة في تنشئة جيل صالح.

٢ - ضمان الحصول على وظيفة بعد التخرج.

٣ - مكانة مهنة التعليم في الإسلام.

٤ - الرغبة في العمل في المرحلة الابتدائية

٥ - حاجة المجتمع لمعلمين أكفاء.

كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلاب نحو الالتحاق بكلية المعلمين بالرياض ومتغيرات الحالة الاجتماعية، والتخصص في الثانوية العامة، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، وسنة الالتحاق بالكلية، والتخصص في الكلية. كما أظهرت الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلاب نحو الالتحاق بكلية المعلمين بالرياض ومتغيرات : عمر الطالب، والتقدير في الثانوية العامة [١٦ ، ص ١٦٦] .

كذلك قام مهدي الطاهر بدراسة حول الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض. وقد استخدم الباحث مقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس الذي أعدته عنايات زكي بعد أن أجرى عليه بعض التعديلات واستخرج درجة الصدق والثبات. وقد تم تطبيق البحث على عينة مقدارها ٦٠٣ طلاب من طلاب جامعة الملك سعود بالرياض شملت جميع المستويات الدراسية خلال الفصلين الأول والثاني للعام الدراسي ١٤٠٩ - ١٤١٠هـ. وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها :

١ - وجود فروق بين متوسطات اتجاه طلاب المستوى الدراسي الأول والمستوى الرابع لصالح المستوى الأول.

٢ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاه طلاب التخصصات الأدبية نحو مهنة التدريس وطلاب التخصصات العلمية.

٣ - عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاه الطلاب وتحصيلهم في المستويين الأول والرابع.

٤ - عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاه الطلاب وتخصصاتهم في المستويين الأول والرابع.

وبشكل عام فإن الدراسة أسفرت عن عدم التقدم في نمو الاتجاهات نحو مهنة التدريس خلال المدة التي يقضيها الطالب في كلية التربية باختلاف التخصصات الدراسية وقد أثر ذلك في مستويات التحصيل الدراسي.وقد أرجع الباحث ذلك في الغالب إلى مؤثرات قد تشمل : برامج الإعداد ، وأسلوب الاختيار ، ونظرة المجتمع ، والمستقبل الوظيفي لمهنة التدريس [١٧ ، ص ص ١٩١ - ١٩٥] .

وفي دراسة قام بها كمال دوراني حول العلاقة بين الاتجاهات المعلنة والاتجاهات الملاحظة عند المعلمين اتضح أن هناك علاقة بين اتجاهات المعلمين المعلنة والاتجاهات الملاحظة نحو طلابهم [١٨ ، ص ٥٣] .

وفي دراسة قام بها فهمي وآخرون حول اتجاهات المعلم نحو المهنة والعوامل المكونة لها حيث هدفت الدراسة إلى معرفة :

١ - كيفية تأثير المهنة في شخصية المدرس.

٢ - الصفات الرئيسة اللازمة لعمل المدرس.

٣ - أثر الدراسة الأكاديمية التربوية في الإعداد المهني للمدرس.

٤ - أثر الممارسة العلمية والخبرة الأكاديمية في الإعداد المهني.

٦ - أثر التكوين النفسي المسبق في تكوين اتجاهات المدرس نحو المهنة.

وقد تمخضت الدراسة عن نتائج عديدة منها : أن الإعداد الأكاديمي ليس كافيا بمفرده لتكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس ، وكذلك أن هذه الاتجاهات لا تتكون نتيجة للخبرات والممارسات العلمية وإنما تتولد كأثر مباشر لامتزاج العمليتين معا ، فبقدر قوة وفاعلية هذا الامتزاج بقدر ما تنجح كليات التربية في إعداد معلمين من ذوي الاتجاهات المهنية الإيجابية الصحيحة [١٩ ، ص ١٩٥] .

كما قام عبد الحميد عمران بدراسة اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الرياض نحو مهنة التدريس وقد كان من نتائج تلك الدراسة :

١ - وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط اتجاه طلاب المستوى الأول ومتوسط اتجاه طلاب المستوى الثاني عند ٠.٠٥ ، وكذلك بين متوسط اتجاه طلاب المستوى الأول وكل من متوسطي اتجاهي طلاب المستويين الثالث والرابع عند ٠.٠١ .

٢ - ليس هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي اتجاهي طلاب المستويين الثاني والثالث عند ٠.٠٥.

٣ - لا توجد فروق دالة إحصائيـاً بين متوسـطي اتجاهي طلاب المستويين الثاني والرابع عند ٠.٠٥ .

٤ - لا توجد دلالة إحصائية للفرق بـين متوسـطي اتجاهي طـلاب المستوى الثالث الرابع عند ٠.٠٥.

كما خلص الباحث إلى أن العاملين الأساسيين اللذيـن يتحكمـان في اتجاه طالب كلية التربية نحو مهنة التدريس في السنوات المختلفـة همـا : أ) هالـة الكليـة ومـا تحتويـه مـن ميزات عن غيرها مـن الكليـات ؛ ب) طبيعـة ميـل الطـالب واتجاهاتـه نحـو مهنـة التدريـس ومدى معرفته بقدراته لهذه المهنة وصعوبات المهنة كما يتوقعها [٢٠ ، ص ١٣].

وقد قـامت منى أحمـد الأزهـري بدراسـة حـول اتجاهـات طالبـات كليـة التربيـة المتوسطة للبنات بالرس نحو مهنة التدريس وقد هدفت تلك الدراسة إلى :

١ - تعـرف اتجاهـات طالبـات كليـة التربيـة المتوسـطة للبنـات بـالرس نحـو مهنـة التدريس عند التحاقهن بالكلية ثم اتجاههن بعد التخرج.

٢ - مقارنـة اتجاهـات طالبـات الفصـل الدراسـي الأول بـالصف الأول باتجاهـات طالبات الفصل الدراسي الثاني بالصف الثاني للوقوف على مدى التغير في الاتجاهات.

٣ - مقارنة اتجاهات طالبات الكليـة باتجاهـات المعلمـات القائمـات بـالتدريس بعـد تخرجهن .

وقد توصلت الدراسة إلى أن :

١ - هناك فروق دالة إحصائيا بين تقديرات طالبات الصف الأول وبين تقديرات الطالبات الخريجات لصالح الخريجات.

٢ - هناك فروق دالة إحصائيا بين تقديرات طالبات الصف الأول وتقديرات المعلمات لصالح المعلمات.

٣ - لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تقديرات الخريجات والمعلمات في النظرة الشخصية نحو المهنة، والسمات الشخصية، ومستقبل المهنة، ونظرة المجتمع نحو المهنة في حين ظهرت فروق دالة إحصائيا بين الخريجات والمعلمات لصالح المعلمات في التقويم الشخصي للقدرات المهنية والمجموع العام للمقياس. [٢١، ص ص ١٩٥ - ٢٠٢].

كما قامت صباح حنا هرمز بدراسة تتبعية لاتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس. وكان لتلك الدراسة عدة أهداف منها لتعرف اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس، والفروق بين اتجاهات الطلاب المقبولين في الصف الأول واتجاهاتهم في الصف الرابع نحو مهنة التدريس، والفروق بين اتجاهات الطالبات المقبولات في الصف الأول واتجاهاتهن في الصف الرابع. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١ - اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس إيجابية شاملة هذه النتيجة جميع متغيرات الدراسة (المرحلة الدراسية، و التخصص، والجنس، والأقسام الدراسية). مع الاختلاف بين بعض التخصصات في درجة الإيجابية.

٢ - اتجاهات الطلبة في الصف الرابع نحو مهنة التدريس أقل إيجابية من اتجاهاتهم عندما كانوا في الصف الأول.

٣ - اتجاهات طالبات الصف الرابع نحو مهنة التدريس أقل إيجابية من اتجاهاتهن عندما كن في الصف الأول.

٤ - اتجاهات طلبة الأقسام العلمية المقبولين في الصف الأول أقل إيجابية من اتجاهاتهم عندما أصبحوا في الصف الرابع.

٥ - اتجاهات طلبة الأقسام الإنسانية المقبولين في الصف الأول أقل إيجابية من اتجاهاتهم عندما أصبحوا في الصف الرابع.

٦ - اتجاهات طلبة الأقسام العلمية (مختلف التخصصات) المقبولين في الصف الأول أقل إيجابية مقارنة باتجاهاتهم في الصف الرابع عدا تخصص الرياضيات، فإن اتجاهاتهم في الصف الأول أكثر إيجابية منها في الصف الرابع.

٧ - اتجاهات الطلبة المقبولين في الصف الأول في الأقسام الإنسانية نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من اتجاهاتهم في الصف الرابع، عدا طلبة تخصص اللغة الإنجليزية فإن اتجاهاتهم في الصف الأول أقل إيجابية من اتجاهاتهم في الصف الرابع.

٨ - اتجاهات طالبات الأقسام العلمية في الصف الرابع تفوق اتجاهاتهن عندما كن في الصف الأول في جميع الأقسام.

٩ - اتجاهات طالبات الأقسام الإنسانية في الصف الأول في جميع الأقسام أكثر إيجابية من اتجاهاتهن عندما أصبحن في الصف الرابع. [٢٢، ص ص ٢٨٣، ٢٩٤].

كما قام المقوشي بدراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين اتجاهات الطلاب الجدد الذين قبلوا في كلية التربية - جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤١٠/١٤١١هـ وطلاب التربية الميدانية الذين تخرجوا في نهاية العام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ نحو مهنة التدريس [٢٣، ص ١٧٤]. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها :

١ - أن نسبة ٢٢٪ من الطلاب الجدد اتجاهاتهم سلبية نحو مهنة التدريس في حين ٧٨٪ منهم اتجاهاتهم إيجابية.

٢ - ليس هناك فرق في الاتجاه نحو مهنة التدريس بين من كانت كلية التربية خيارهم الأول وبين من لم تكن خيارهم الأول.

٣ - إن عدد طلاب التربية الميدانية الذين لديهم اتجاه إيجابي نحو مهنة التدريس يساوي عدد الذين لديهم اتجاه سلبي.

كما قام المحبوب بدراسة مستعرضة حول اتجاه طلاب وطالبات كلية التربية في التخصصات العلمية والأدبية نحو مهنة التدريس وكان الهدف من تلك الدراسة هو التعرف على اتجاه الطلاب والطالبات نحو مهنة التدريس عبر السنوات الأربع [٢٤ ، ص ٢٣٩]. وقد تكونت عينة البحث من ٤٠٨ طلاب وطالبات من كلية التربية جامعة الملك فيصل للعام الجامعي ١٤١٤/١٤١٥هـ وقد خرج الباحث بالنتائج التالية :

١ - أن اتجاه الطلاب نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من اتجاه الطالبات.

٢ - عدم وجود علاقة بين التخصص الأكاديمي والاتجاه نحو مهنة التدريس.

٣ - أن اتجاه طلاب وطالبات المستويين الدراسيين الثاني والرابع أكثر إيجابية من طلاب وطالبات المستويات الدراسية الأخرى.

٤ - أن اتجاه الذكور في المستوى الدراسي الأول نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من بقية مجموعات البحث الأخرى.

٥ - أن اتجاه الطلاب والطالبات ذوي التخصص العلمي في المستوى الأول أكثر إيجابية نحو مهنة التدريس من بقية المجموعات الأخرى.

٦ - أن اتجاه الذكور ذوي التخصص العلمي في المستوى الدراسي الأول نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من بقية المجموعات [٢٤ ، ص ص ٢٦٦ - ٢٦٧].

وفي دراسة قام بها Hans وآخرون هدفت إلى تحديد اتجاهات الطلاب المدرسين في برنامج لإعداد مدرسي المرحلة الثانوية في جامعة غربي كنتاكي توصل الباحثون إلى :

١ - أن معظم المدرسين الطلاب كانوا على درجة عالية من الإيجابية في تقديرهم لتجربة المدرسين الطلاب.

٢ - وجود درجة عالية من الارتباط بين المعدل التراكمي السابق للطالب ودرجته على التدريس.

٣ - درجة الطالب على التدريس ليس لها علاقة ذات دلالة بالدرجة المعطاة للطالب في خبرته التدريسية [٢٥ ، ص ١].

كما أجرى أوانبور Awanbor دراسة حول مفهوم الذات واتجاه المدرسين المتدربين في نيجيريا نحو التدريس، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين مفهوم الذات والاتجاه نحو التدريس، حيث إن معظم أفراد العينة حصلوا على درجات عالية على الاستفتاء الخاص بمفهوم الذات إلا أنهم لم يظهروا اتجاها إيجابيا نحو مهنة التدريس مما قد يعزى إلى الوضع الاقتصادي واحترام المهنة [٢٦ ، ص١].

من استعراض الدراسات السابقة في مجال الاتجاه وجد الباحث أن دراسته تتشابه مع تلك الدراسات في بعض المتغيرات التي شملتها الدراسة كما تتشابه مع البعض الآخر في شموليتها لعدد من المؤسسات التربوية، إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن بعض الدراسات السابقة في كونها مقتصرة على البنين فقط دون البنات وكذلك على المستويين الأول والرابع فقط. كما أنها الدراسة الوحيدة التي شملت جميع كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، كما وجد الباحث أن الدراسات السابقة تتشابه في كثير من متغيراتها وبعض الأدوات المستخدمة.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية البالغ عددها سبع عشرة كلية موزعة في عدة مناطق ويبلغ عددهم ما يقارب عشرين ألف

طالب (٢٠٠٠٠) ويحملون شهادات الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي والمعاهد العلمية ومعاهد إعداد المعلمين الثانوية ودبلوم الكليات المتوسطة.

عينة الدراسة

تم اختيار خمس كليات من كليات المعلمين تمثل المناطق الشمالية، والشرقية، والجنوبية، والغربية، والوسطى، وهي كليات تبوك، والدمام، وجازان، وجدة، والرياض، وقد تكونت العينة من طلاب المستوى الأول الملتحقين بهذه الكليات في الفصل الأول لعام ١٤٢٠هـ، ومن طلاب المستوى الرابع المتوقع تخرجهم في الفصلين الأول والثاني من العام نفسه. وقد تم توزيع عدد ١٨٠٠ نسخة من الاستفتاء على الكليات المذكورة وقد أعيد منها ١٦٠٠ نسخة بنسبة ٨٩٪، وقد تم استبعاد عدد ٣٩٢ نسخة لعدم استكمالها للشروط المطلوبة ومن ثم استخدم عدد ١٢٠٨ استفتاءات لغرض البحث، أي بنسبة ٦٧٪ من الاستفتاءات التي أرسلت أو بنسبة ٧٦٪ من الاستفتاءات التي أعيدت.

خصائص العينة

تم توزيع عينة الدراسة وفقا لعدد من المتغيرات وهي كما يلي :

١ - حسب المستوى الدراسي

جدول رقم ١. توزيع أفراد العينة وفقا للمستوى الدراسي

المستوى	العدد	النسبة
الأول	٦٣٧	٥٢,٧
الرابع	٥٧٤	٤٧,٣
المجموع	١٢٠٨	١٠٠

ويظهر جدول رقم ١ تقارب نسبة الذين أجابوا عن الاستفتاء من المستويين الأول والرابع حيث مثل المستوى الأول ٥٢,٧٪ من حجم العينة ومثل المستوى الرابع ٤٧,٣٪ من أفراد العينة.

٢ - حسب التخصص في الكلية

جدول رقم ٢. توزيع أفراد العينة حسب التخصص في الكلية

التخصص	عدد الطلاب	النسبة المئوية
الدراسات القرآنية	٢٣١	١٩.١
اللغة العربية	٣٤٢	٢٨.٣
العلوم	٢٥٨	٢١.٤
الرياضيات	٢٧٠	٢٢.٤
التربية الفنية	١٠٧	٨.٩
المجموع	١٢٠٨	١٠٠

تشمل كليات المعلمين التخصصات الآتية :

١ - القرآنية

٢ - الإسلامية

٣ - اللغة العربية

٤ - العلوم

٥ - الرياضيات

٦ - التربية الفنية

٧ - التربية الرياضية

٨ - الاجتماعيات

ونظرا لأنه في السنتين الأخيرتين تم إيقاف القبول في تخصصات الدراسات الإسلامية، والاجتماعيات، والتربية الرياضية لقلة الحاجة إليها والاكتفاء بخريجي الجامعات وكلية التربية الرياضية لسد الاحتياج، فلم تضمن تلك التخصصات في الدراسة الحالية وإنما اقتصر على التخصصات المذكورة في الجدول أعلاه، حيث لا يوجد من

التخصصات الثلاثة المشار إليها إلا من هم في المستوى الثالث أو المستوى الرابع فقط. ومما يجدر ذكره أن تخصصات القرآنية، واللغة العربية، والرياضيات تأخذ النصيب الأكبر من عدد الطلاب المقبولين كل عام.

٣ – حسب الكليات

جدول رقم ٣. توزيع أفراد العينة حسب الكلية

الكلية	عدد الطلاب	النسبة
الدمام	١٣٩	١١.٥
جدة	٢٦٩	٢٢.٣
تبوك	١٧٢	١٤.٢
الرياض	٤٣٩	٣٦.٣
جازان	١٨٩	١٥.٦
المجموع	١٢٠٨	١٠٠

يوضح جدول رقم ٣ أن أكبر نسبة من العينة جاءت من كلية المعلمين بالرياض وذلك لكونها أكبر كليات المعلمين من حيث عدد الطلاب.

٤ – حسب المعدل التراكمي

جدول رقم ٤. توزيع أفراد العينة حسب المعدل التراكمي في الكلية

المعدل	٤.٥ – ٥	٣,٧٥– أقل من ٤.٥	٢,٧٥ –أقل من٣,٧٥	٢ أقل من ٢,٧٥	أقل من ٢	لم يحدد	المجموع
العدد	١٤	١٧٦	٦٠٢	٢٩٤	٦٨	٤٥	١٢٠٨
النسبة	١.١٥٩	١٤.٧٥	٤٩.٨٣٤	٢٤.٣٣٨	٥.٦٢٩	٤.٤٧	١٠٠

يوضح جدول رقم ٤ أن ما يقارب ٥٠٪ من أفراد العينة هم من ذوي المعدل التراكمي (٢,٧٥ - أقل من ٣,٧٥) " جيد، " بينما يمثل معدل تقدير مقبول (٢ - أقل من ٢,٧٥) نسبة ٢٤,٣٤٪ ، كما يلاحظ أن نسبة ٤,٤٧ لم تحدد المعدل التراكمي.

أداة الدراسة

لقد تمت مراجعة الدراسات السابقة والاستفادة من الأدوات المشابهة للأداة التي طورها الباحث واستخدمها، كما تم استطلاع رأي بعض أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة في مجال بناء أدوات لقياس الاتجاهات. كما استفاد الباحث من خبرته التدريسية وخاصة تدريسه مقرر البحث التربوي لعدة فصول في بناء الاستفتاء الخاص بجمع المعلومات لهذه الدراسة. تكون الاستفتاء من ٤٢ فقرة موزعة على أربعة محاور هي :

١ - النظرة الشخصية نحو المهنة (١٠ فقرات)

٢ - متاعب المهنة (١٠ فقرات)

٣ - النظرة الاجتماعية والاقتصادية نحو المهنة (١٢ فقرة)

٤ - الإعداد للمهنة (١٠) فقرات كما شمل الاستفتاء جزءا خاصا بالمعلومات العامة عن أفراد العينة (متغيرات الدراسة).

صدق أداة الدراسة

تم إيجاد صدق الأداة بالطرق الآتية

١ - صدق المحكمين

يعد صدق المحكمين إحدى الخطوات المتبعة في صدق المحتوى ويعتمد على الاستئناس برأي المتخصصين في المجال الذي تقيسه الأداة، حول فقرات الأداة بناء على بعض المعايير التي يراها معد الأداة مثل مدى ملاءمتها وتمثيلها للسلوك المراد قياسه

وكذلك انتمائها للمحور الذي تمثله وهو بهذا لا يعتبر صدقا ظاهريا. وقد تم عرض الاستفتاء بصيغته الأولية على ثمانية (٨) من المختصين من أعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بالرياض وكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض، حيث طلب منهم تحديد مناسبة كل فقرة من فقرات الاستفتاء لقياس الاتجاه ومدى وضوحها من عدمه. وقد تفضلوا مشكورين بإبداء الرأي والمشورة حول فقرات الاستفتاء والتوجيه بالملاحظات اللازم عملها.

وقد تم تعديل الاستفتاء بناء على الملاحظات التي وردت من المحكمين، حيث أصبح الاستفتاء في صورته النهائية يتكون من ٤٢ فقرة بدلا من ٤٥ فقرة بالصيغة الأولية. ويشمل الاستفتاء ٢٢ فقرة صيغت بشكل إيجابي و٢٠ فقرة صيغت بشكل سلبي وهي على طريقة سلم ليكرت بحيث يتكون السلم من خمسة اختيارات هي : أوافق تماما ، وتأخذ (٤) درجات، أوافق وتأخذ (٣) درجات، لا أوافق وتأخذ (٢) درجتين، لا أوافق بتاتا وتأخذ درجة واحدة (١)، ولا أستطيع التحديد وتأخذ صفرا. وقد عكست الدرجات للفقرات السابقة وأعطيت الدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، صفر) للإجابات أوافق تماما ، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بتاتا ، ولا أستطيع التحديد .

٢ – صدق الفقرات (الاتساق الداخلي) internal consistency

تم تطبيق الاستفتاء على عينة استطلاعية مقدارها ٢٣٤ طالبا من طلاب كلية المعلمين بالرياض، وذلك لغرض معرفة صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستفتاء حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كما يتضح ذلك من جدول رقم ٥ .

جدول رقم ٥. معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م١ النظرة الشخصية للمهنة			م٢ متاعب للمهنة			م٣ النظرة الاجتماعية والاقتصادية			م٤ الإعداد للمهنة		
العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٥٣	٠,٠١	٨	٠,٥٩	٠,٠١	٢١	٠,٤٣	٠,٠١	٣٣	٠,٤٤	٠,٠١
٢	٠,٤١	٠,٠١	١١	٠,٤٨	٠,٠١	٢٢	٠,٢٨	٠,٠١	٣٤	٠,٣٥	٠,٠١
٣	٠,٤٤	٠,٠١	١٢	٠,٥٩	٠,٠١	٢٣	٠,٥٠	٠,٠١	٣٥	٠,٣٧	٠,٠١
٤	٠,٢١	٠,٠١	١٣	٠,٢٠	٠,٠١	٢٤	٠,٥٢	٠,٠١	٣٦	٠,٤٩	٠,٠١
٥	٠,٢٠	٠,٠١	١٤	٠,٥٤	٠,٠١	٢٥	٠,٢٨	٠,٠١	٣٧	٠,٣٩	٠,٠١
٦	٠,٤٨	٠,٠١	١٥	٠,٣٦	٠,٠١	٢٦	٠,٥١	٠,٠١	٣٨	٠,٥٥	٠,٠١
٧	٠,٥٥	٠,٠١	١٧	٠,٦١	٠,٠١	٢٧	٠,٢٨	٠,٠١	٣٩	٠,٣٩	٠,٠١
٩	٠,٦٣	٠,٠١	١٨	٠,٤١	٠,٠١	٢٨	٠,٤٦	٠,٠١	٤٠	٠,٤٠	٠,٠١
١٠	٠,٦١	٠,٠١	١٩	٠,٢٠	٠,٠١	٢٩	٠,٣٩	٠,٠١	٤١	٠,٥٣	٠,٠١
١٦	٠,٤٤	٠,٠١	٢٠	٠,٤٣	٠,٠١	٣٠	٠,٥٠	٠,٠١	٤٢	٠,٥٢	٠,٠١
						٣١	٠,٣٧	٠,٠١			
						٣٢	٠,٢٨	٠,٠١			

يوضح جدول رقم ٥ أن معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كانت جيدة وعند مستوى دلالة ٠,٠١.

٣ – صدق المحاور (الاتساق الداخلي) internal consistency

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للأداة ويتضح ذلك في جدول رقم ٦.

جدول رقم ٦. معاملات ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية للأداة

المحاور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
النظرة الشخصية للمهنة	٧٧	٠،٠١
متاعب المهنة	٧٦	٠،٠١
النظرة الاجتماعية والاقتصادية للمهنة	٧٨	٠،٠١
الإعداد للمهنة	٧١	٠،٠١

يتضح من جدول رقم ٦ أن معاملات ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للأداة كانت عالية وتراوحت بين ٠،٧١ إلى ٠،٧٨ وعند مستوى دلالة ٠،٠١ .

ثبات الأداة

تم قياس ثبات الأداة باستخدام عينة مقدراها ٢٣٤ طالبا من طلاب كلية المعلمين بالرياض وذلك عن طريق حساب الاتساق الداخلي internal consistency باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach Alpha ، حيث بلغت درجة الثبات الكلية للأداة ٠،٨٠ ، ويوضح جدول رقم ٧ معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الأداة. .

جدول رقم ٧. معامل ثبات الفا كرونباخ

المحاور	معامل الارتباط
النظرة الشخصية للمهنة	٠،٥٧
متاعب المهنة	٠،٥٦
النظرة الاجتماعية والاقتصادية للمهنة	٠،٥١
الإعداد للمهنة	٠،٥٥
المحاور مجتمعة	٠،٨٠

تحليل النتائج ومناقشتها

السؤال الأول

ما اتجاهات طلاب كليات المعلمين بشكل عام نحو مهنة التدريس؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية كما هو واضح من جدول رقم ٨.

جدول رقم ٨ . متوسطات استجابات أفراد العينة على محاور الاستفتاء

المحاور	الانحراف المعياري	المتوسط
النظرة الشخصية لمهنة التدريس	٠,٥٢	٢,٨٣
متاعب مهنة التدريس	٠,٥٢	٢,٢٤
المكانة الاجتماعية والاقتصادية لمهنة التدريس	٠,٥٢	٢,٣٤
الإعداد لمهنة التدريس	٠,٥٣	٢,٨١
المحاور مجتمعة	٠,٣٩	٢,٥٤

يلاحظ من جدول رقم ٨ أن متوسطات المحاور تراوحت بين ٢,٨٣ كحد أعلى و٢,٢٤ كحد أدنى ، كما أن المتوسط العام للمحاور مجتمعة بلغ ٢,٥٤ وكل هذه المتوسطات تقع ضمن الاتجاه الإيجابي أي أعلى من درجة الاتجاه السلبي التي هي (٢) فأقل وهو الوزن المعطى لعدم الموافقة على الفقرات.

وعليه تكون اتجاهات الطلاب إيجابية نحو مهنة التدريس وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه حمدان الغامدي [١٢] وكذلك ما توصل إليه هرمز [١] .

ولمعرفة اتجاهات الطلاب نحو كل محور على حدة وبصفة أكثر تفصيلا فإن ذلك يتضح من الجداول ذات الأرقام ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢.

يظهر جدول رقم ٩ المتعلق بالنظرة الشخصية لمهنة التدريس أن متوسطات عبارات هذا المحور انحصرت بين ٣,٣٨ كحد أعلى و٢.١٢ كحد أدنى، وهذا يعني أن هناك نظرة شخصية إيجابية لدى أفراد العينة نحو مهنة التدريس بشكل عام حيث إن المتوسط العام لعبارات هذا المحور بلغ ٢.٨٣.

وبالنظر لنتائج الطلاب على المحاور الأربعة فإنه يتضح أن من يتقدم لكليات المعلمين لديهم اتجاهات ونظرة شخصية إيجابية نحو المهنة إلا أنه ليس بالمستوى المطلوب من الإيجابية ولذلك فإنه من المهم معرفة دور كل من الإعداد التربوي ومواد التخصص في تأثيرها على هذه الاتجاهات والكيفية التي يمكن عن طريقها تنمية هذه الاتجاهات نحو الأفضل.

جدول رقم ٩. التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن عبارات المحور الأول المتعلق بالنظرة الشخصية لمهنة التدريس مرتبة تنازليا

م	العبارة		أوافق تماما	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بتاتا	لا أستطيع التحديد	المتوسط الحسابي
١	أشعر بالرضا من أنني سوف أصبح مدرسا	التكرار	٧٠٤	٣٩٨	٣١	١٠	٦٥	٣.٣٨
		النسبة	٥٨.٣	٣٢.٩	٢.٦	٠.٨	٥.٤	
٢	أعتقد أن كل شخص يستطيع أن يصبح مدرسا	التكرار	١٦	٦٠	٥١١	٥٤٧	٧٤	٣.١٩
		النسبة	١.٣	٥	٤٢.٣	٤٥.٣	٦.١	
٣	أعتقد أن التدريس سوف يتيح لي مراجعة المادة العلمية	التكرار	٤٤٢	٥٧٣	٧٩	٢٢	٩٢	٣.٠٤
		النسبة	٣٦.٦	٤٧.٤٣	٦.٥٤	١.٨٢	٧.٦١	
٤	أرى أن التدريس يجعل المدرس طالب علم طول حياته	التكرار	٤٧٣	٥٠٠	١١٣	٢١	١٠١	٣.٠١
		النسبة	٣٩.١	٤١.٤	٩.٤	١.٧	٨.٤	
٥	لو أتيحت لي فرصة الانتقال إلى كلية غير تربوية لفعلت	التكرار	٧٤	٩٧	٤٧٧	٤٤٩	١١١	٢.٨٩
		النسبة	٦.١	٨	٣٩.٥	٣٧.٢	٩.٢	
٦	أرى أن التدريس مهنة مملة	التكرار	٥٢	١٠٤	٥٠٥	٤٠١	١٤٦	٢.٨٠
		النسبة	٤.٣	٨.٦	٤١.٨	٣٣.٢	١٢.١	
٧	أعتقد أن التدريس مجال للإبداع العلمي	التكرار	٣١٢	٥٧٢	١٥٣	٤٩	١٢٢	٢.٧٥
		النسبة	٢٥.٨	٤٧.٤	١٢.٧	٤.١	١٠.١	

تابع جدول رقم ٩

م	العبـــــــــــــارة		أوافق تماما	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بتاتا	لا أستطيع التحديد	المتوسط الحسابي
٨	أعتقد أن أكثر أوقاتي متعة هي التي سوف أقضيها بين طلابي	التكرار	٣١٧	٥٥٠	١٢٤	٣٨	١٧٩	٢.٦٥
		النسبة	٢٦.٢	٤٥.٥	١٠.٣	٣.١	١٤.٨	
٩	أشعر بأن كثرة المدرسين تقلل من أهمية مهنة التدريس	التكرار	١٥٠	٢٥٣	٤٢٣	٢٥٣	١٢٩	٢.٤٣
		النسبة	١٢.٤	٢٠.٩	٣٥	٢٠.٩	١٠.٧	
١٠	أعتقد أنه يكفي مهنة التدريس ميزة كثرة الإجازات	التكرار	١٤٥	٣١٢	٣٩٤	٢٥٦	١٠١	٢.١٢
		النسبة	١٢	٢٥.٨	٣٢.٦	٢١.٢	٨.٤	
	المتوسط الحسابي العام							٢.٨٣

كما أظهر جدول رقم ١٠ التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن عبارات المحور المتعلق بمتاعب المهنة، وقد انحصرت متوسطات عبارات هذا المحور بين ٣.٣٧ و ١.٦٤ ، ويتضح من الجدول أن العبارات الست الأولى تقع متوسطاتها في الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس في حين تقع متوسطات العبارات الأربع الأخيرة في مجال الاتجاه السلبي، إلا أن المتوسط العام لعبارات هذا المحور يقع ضمن الاتجاه الإيجابي حيث يساوي ٢.٢٤. وباستقراء النتائج السابقة فإنه يظهر أن طلاب كليات المعلمين لديهم الشعور بوجود بعض الأعباء ومواجهة بعض المشكلات أثناء العملية التعليمية وهذا يستدعي العمل على إزالة هذا الاعتقاد خلال مقررات التربية والمناهج وكذلك القيام بالدراسات الميدانية لمعرفة رأي المدرسين القائمين على رأس العمل ومدى تطابقه مع رأي الطلاب ومحاولة العمل على تذليل الصعوبات التي تعترض المدرس في عمله (إن وجدت) .

جدول رقم ١٠. التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن عبـــارات المحور الثاني المتعلق بمتاعب المهنة مرتبة تنازليا

م	العبـــــــــــــــــارة		أوافق تماما	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بتاتا	لا أستطيع التحديد	المتوسط الحسابي
١	أرى أن المدرس يتحلى بدرجة عالية من الصبر	التكرار	٦٧٨	٤٣٠	٢٦	١٦	٥٨	٣٣٧
		النسبة	٥٦.١	٣٥.٦	٢.٢	١.٣	٤.٨	
٢	أعتقد أني سوف أشعر بالراحة عندما أصبح مدرسا	التكرار	٣٧٧	٥٠٠	١٠٨	٣٣	١٩٠	٢.٧٠
		النسبة	٣١.٢	٤١.٤	٨.٩	٢.٧	١٥.٧	
٣	أعتقد أنني لن أكون مرتاحا نفسيا عندما أصبح مدرساً	التكرار	٤٩	١٠٢	٥٢٢	٣٥٤	١٨١	٢.٦٨
		النسبة	٤.١	٨.٤	٤٣.٢	٢٩.٣	١٥	
٤	لا أعتقد أن قيامي بأعمال إضافية غير التدريس سوف يضايقني	التكرار	١٦٥	٤٤٧	٢٨٥	١٢٨	١٨٣	٢.٢٣
		النسبة	١٣.٧	٣٧	٢٣.٦	١٠.٦	١٥.١	
٥	أعتقد أنه من السهل استثارة المدرس	التكرار	١٣٤	٢٢٨	٤٤٩	١٥٣	٢٤٤	٢.١١
		النسبة	١١.١	١٨.٩	٣٧.٢	١٢.٧	٢٠.٢	
٦	أعتقد أن الدوام الرسمي للمدرس أقل من غيره من الموظفين	التكرار	١٠٥	٣٢٨	٣٩٤	٢٥٩	١٢٢	٢.٠٣
		النسبة	٨.٧	٢٧.٢	٣٢.٦	٢١.٤	١٠.١	
٧	أعتقد أن التدريس مهنة متعبة وشاقة	التكرار	٢٥٢	٥٠٩	٢٥٣	٩٣	١٠١	١.٩٩
		النسبة	٢٠.٩	٤٢.١	٢٠.٩	٧.٧	٨.٤	
٨	أشعر أن التدريس مهنة قليلة المشكلات	التكرار	٥١	٢٧٩	٥٠٤	١٧٠	٢٠٤	١.٨٤
		النسبة	٤.٢	٢٣.١	٤١.٧	١٤.١	١٦.٩	
٩	أعتقد أنني سأواجه كثيرا من المشكلات عندما أصبح مدرسا	التكرار	١٨٧	٤٠٩	٢٩٠	٦٨	٢٥٤	١.٧٨
		النسبة	١٥.٥	٣٣.٩	٢٤	٥.٦	٢١	
١٠	أعتقد أن المدرس يتحمل أعباء إضافية بجانب التدريس	التكرار	٣٤٨	٥٦٦	١٢٩	٣٠	١٣٥	١.٦٤
		النسبة	٢٨.٨	٤٦.٩	١٠.٧	٢.٥	١١.٢	
	المتوسط الحسابي							٢.٢٤

يوضح جدول رقم ١١ التكرارت والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن عبارات المحور المتعلق بالمكانة الاجتماعية والاقتصادية لمهنة التدريس،

وقد انحصرت متوسطات عبارات هذا المحور بين ٣.٣٥و ١.٦٨ . ويظهر من الجدول أن العبارات السبع الأولى تقع متوسطاتها في الاتجاه الإيجابي في حين تقع متوسطات العبارات الخمس الأخيرة في مجال الاتجاه السالب بين ١.٨٣و ١.٦٨ . إلا أن المتوسط العام لعبارات هذا المحور يبلغ ٢.٣٤ ويقع ضمن الاتجاه الإيجابي. مما يعني اتجاها إيجابيا بشكل عام لدى أفراد العينة فيما يتعلق بنظرتهم الاجتماعية والاقتصادية نحو مهنة التدريس. ويلاحظ أن العبارات التي أظهرت الطلاب اتجاها سالبا عنها هي المتعلقة بالنظرة الاقتصادية لمهنة التدريس وربما يكون هذا راجعا إلى نظام الترقية من مستوى إلى آخر وإلى الأعباء الملقاة على عاتق المدرس مما يستدعي دراسة هاتين الناحيتين دراسة وافية .

جدول رقم ١١. التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن عبارات المحور الثالث المتعلق بالمكانة الاجتماعية والاقتصادية لمهنة التدريس مرتبة تنازليا

م	العبارة		أوافق تماما	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بتاتا	لا أستطيع التحديد	المتوسط الحسابي
١	أشعر بالحرج عندما يعلم الآخرون بأني سوف أصبح مدرسا	التكرار	٣٠	٥١	٣٨٣	٥٩١	٥٣	٣.٣٥
		النسبة	٢.٥	٤.٢	٣١.٧	٥٧.٢	٤.٤	
٢	أعتقد أن المسؤولية الاجتماعية للمدرس لا تقل أهمية عن مسؤولية أي موظف أخر	التكرار	٤٨٤	٤٠٦	٩٨	٦٧	٥٣	٣.١٦
		النسبة	٤٨.٣	٣٣.٦	٨.١	٥.٥	٤.٤	
٣	أشعر بالفخر عندما يعلم الآخرون بأنني سأصبح مدرسا	التكرار	٤١٩	٥٢٢	١٠٠	٥١	١١٦	٢.٨٩
		النسبة	٣٤.٧	٤٣.٢	٨.٣	٤.٢	٩.٦	
٤	أشعر بأن مهنة التدريس أكثر ضمانا وظيفيا من غيرها من المهن	التكرار	٣٢٩	٥٤٤	١٥٤	٣٨	١٤٣	٣.٧٣
		النسبة	٢٧.٢	٤٥	١٢.٧	٣.١	١١.٨	
٥	أعتقد أنه مهما ترقى المدرس في الكادر التعليمي فسيظل المجتمع ينظر إليه نظرة أقل من غيره	التكرار	١٤٢	٢٠٧	٤٣٩	٢٩٧	١٢٣	٢.٥٣
		النسبة	١١.٨	١٧.١	٣٦.٣	٢٤.٦	١٠.٢	
٦	أعتقد أن المجتمع سوف يحترمني مدرسا أكثر مما لو كنت في وظيفة أخرى	التكرار	٢٦٧	٤٣٣	١٩٢	١٢٠	١٩٦	٢.٣٨
		النسبة	٢٢.١	٣٥.٨	١٥.٩	٩.٩	١٦.٢	

تابع جدول رقم ١١

م	العبـــــــارة		أوافق تماما	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بتاتا	لا أستطيع التحديد	المتوسط الحسابي
٧	أرى أن نظرة المجتمع إلى المدرس أقل من نظرته إلى أصحاب المهن الأخرى	التكرار	١٩٨	٢٨٦	٣٩٦	٢١٩	١٠٩	٢.٣٥
		النسبة	١٦.٤	٢٣.٧	٣٢.٧	١٨.١	٩	
٨	أعتقد أن مهنة التدريس ذات دخل مادي أكثر من غيرها من المهن	التكرار	٦٢	٢٧٤	٤٧٣	١٩٢	٢٠٧	١.٨٣
		النسبة	٥.١	٢٢.٧	٣٩.٢	١٥.٩	١٧.١	
٩	نظام العلاوة في كادر التعليم يريحني جدا	التكرار	٩٤	٣٢٩	٣٣٧	١٢٣	٣٢٥	١.٧٩
		النسبة	٧.٨	٢٧.٢	٢٩.٧	١٠.٢	٢٦.٩	
١٠	أعتقد أن نظام الترقية في كادر التعليم يجد من الإقبال عليه	التكرار	٢٤٥	٣٣٦	٢٦٣	٩٠	٢٧٤	١.٧١
		النسبة	٢٠.٣	٢٧.٨	٢١.٨	٧.٥	٢٢.٧	
١١	أرى أن كادر التعليم لا يوفر حوافز مادية للمعلمين	التكرار	٢٥٤	٣٨٢	٢٥٢	٧٠	٢٥٠	١.٧٠
		النسبة	٢١	٣١.٦	٢٠.٩	٥.٨	٢٠.٧	
١٢	أعتقد أن الدخل المادي للمدرس لا يساوي الجهد الذي يقوم به	التكرار	٣٦٢	٣٦٢	٢٣١	٦٤	١٨٩	١.٦٨
		النسبة	٣٠	٣٠	١٩.١	٥.٣	١٥.٦	
	المتوسط الحسابي							٢.٣٤

كما يظهر جدول رقم ١٢ التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن عبارات المحور المتعلق بالإعداد لمهنة التدريس حيث انحصرت متوسطات عبارات هذا المحور بين ٢.٣٥ و ٢.١٢ ، وهذا يعني أنها كلها تقع في مجال الاتجاه الإيجابي كما يؤيد ذلك المتوسط العام لعبارات المحور البالغ ٢.٨١.

جدول رقم ١٢. التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن عبارات المحور الرابع المتعلق بالإعداد لمهنة التدريس مرتبة تنازليا

م	العبارة		أوافق تماما	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بتاتا	لا أستطيع التحديد	المتوسط الحسابي
١	أرى أن المدرس يحتاج إلى تجديد معلوماته باستمرار	التكرار	٦٣٧	٤٦٣	٤١	٢٣	٤٤	٣٫٣٥
		النسبة	٥٢٫٧	٣٨٫٣	٣٫٤	١٫٩	٣٫٦	
٢	أرى أن المدرس يحتاج لمهارات عالية	التكرار	٥٩٨	٥٠١	٥٣	١٩	٣٧	٣٫٣٣
		النسبة	٤٩٫٥	٤١٫٥	٤٫٤	١٫٥	٣٫١	
٣	أعتقد أن المدرس يحتاج إلى إعداد وتدريب أكثر من أصحاب المهن الأخرى	التكرار	٥٧٨	٤٥٥	٨٦	٣٣	٥٦	٣٫٢١
		النسبة	٤٧٫٨	٣٧٫٧	٧٫١	٢٫٧	٤٫٦	
٤	أعتقد أن المدرس يحتاج إلى الإلمام بمعلومات أكثر مما هو موجود في الكتب المقررة	التكرار	٦١٢	٣٨٣	٩٧	٧٠	٤٦	٣٫٢٠
		النسبة	٥٠٫٧	٣١٫٧	٨	٥٫٨	٣٫٨	
٥	أعتقد أن مهنة التدريس لا تحتاج إلى إعداد عال	التكرار	٦٨	١٢٩	٤٧٤	٤٧٧	٦٠	٣٫٠٣
		النسبة	٥٫٦	١٠٫٧	٣٩٫٢	٣٩٫٥	٥	
٦	أشعر بأن إعدادي في الكلية لن يمكنني من ممارسة مهنة التدريس	التكرار	٨٦	١٤٣	٤٧١	٣٧٨	١٣٠	٢٫٧٣
		النسبة	٧٫١	١١٫٨	٣٩	٣١٫٣	١٠٫٨	
٧	وجدت مستوى الدراسة في الكلية أقل مما كنت أتوقع	التكرار	١٦٣	٢٢٠	٤٢١	٢٩٠	١١٤	٢٫٥٠
		النسبة	١٣٫٥	١٨٫٢	٣٤٫٩	٢٤	٩٫٤	
٨	مع أنني سوف أصبح مدرسا إلا أنني أجهل كثيرا من طرق التدريس	التكرار	١٣١	٣٦٨	٤٠٠	١٨٢	١٢٧	٢٫٣١
		النسبة	١٠٫٨	٣٠٫٥	٣٣٫١	١٥٫١	١٠٫٥	
٩	أشعر أن المواد التي أدرسها لم ترغبني في مهنة التدريس	التكرار	١٨٤	٢٥٥	٤٠٠	٢١٤	١٥٥	٢٫٢٨
		النسبة	١٥٫٢	٢١٫١	٣٣٫١	١٧٫٧	١٢٫٨	
١٠	المواد التي أدرسها في الكلية حببت إلي مهنة التدريس	التكرار	١٥٣	٣٧٧	٢٩٧	٢٢٦	١٥٥	٢٫١٢
		النسبة	١٢٫٧	٣١٫٢	٢٤٫٦	١٨٫٧	١٢٫٨	
	المتوسط الحسابي العام							٢٫٨١

السؤال الثاني

هل تختلف اتجاهات طلاب المستوى الأول عن اتجاهات طلاب المستوى الرابع نحو مهنة التدريس ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطات اتجاه طلاب المستوى الأول وطلاب المستوى الرابع ، وقد أوضح جدول رقم ١٣ عدم وجود اختلاف بين اتجاهات طلاب المستوى الأول والمستوى الرابع نحو المحاور الثلاثة الأولى من الاستفتاء وهي النظرة الشخصية لمهنة التدريس ، ومتاعب مهنة التدريس ، والمكانة الاجتماعية والاقتصادية لمهنة التدريس. ويفسر الباحث هذا التطابق في وجهات النظر إلى أن بعض طلاب المستوى الرابع لم يمارسوا التربية الميدانية كما أن الذين يمارسونها من الطلاب المدرسين لا تناط بهم أنصبة كاملة وقد لا تسند إليهم كافة الأعمال التي تسند إلى المدرس. بالإضافة إلى أن الطالب المدرس غير مثبت على كادر التعليم إضافة إلى قصر فترة التدريس مما يجعل علاقته بأولياء الأمور وبالمجتمع بشكل عام ليست قوية.

جدول رقم ١٣. دلالة الفروق بين المستوى الأول والمستوى الرابع لأفراد العينة على محاور الدراسة

المحاور	مصدر التباين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت " القيمة	الدلالة
النظرة الشخصية لمهنة التدريس	الأول	٦٣٧	٢.٨٢	٠.٥٣٥	٠.٤٩	غير دالة
	الرابع	٥٧١	٢.٨٣	٠.٤٩٧		
متاعب مهنة التدريس	الأول	٦٣٧	٢.٢٤	٠.٥٣٨	٠.٥٢	غير دالة
	الرابع	٥٧١	٢.٢٣	٠.٤٩٥		
المكانة الاقتصادية والاجتماعية لمهنة التدريس	الأول	٦٣٧	٢.٣٥	٠.٥٣٣	٠.٨١	غير دالة
	الرابع	٥٧١	٢.٣٣	٠.٥١٦		
الإعداد لمهنة التدريس	الأول	٦٣٧	٢.٧٥	٠.٥٤٩	٤.٠٢	٠.٠٠١
	الرابع	٥٧١	٢.٨٧	٠.٥٠٠		
المحاور مجتمعة		٦٣٧	٢.٥٣	٠.٤٠٢	٠.٩٧	غير دالة
		٥٧١	٢.٥٥	٠.٣٧٢		

أما فيما يختص بالمحور الرابع المتعلق بالإعداد لمهنة التدريس ، فقد أظهر الجدول رقم ١٣ أن هناك فروقا دالة إحصائيا عند ٠,٠٠١ بين طلاب المستوى الأول وطلاب المستوى الرابع لصالح طلاب المستوى الرابع. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن طلاب المستوى الرابع قد درسوا مقررات أكثر مما درسه زملاؤهم طلاب المستوى الأول وبخاصة مقررات التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس.

أما فيما يخص المحاور مجتمعة فلم تظهر فروق دالة بين طلاب المستوى الأول وطلاب المستوى الرابع في اتجاههم نحو مهنة التدريس وهذه النتيجة لا تتفق مع ما توصل إليه نافع [١٣] وطارق صالح [٧] ، إلا أن هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه عنايات زكي [٦] وما توصلت إليه نجاح الجمل [٢].

السؤال الثالث

هل تختلف اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف الكلية التي يدرسون فيها ؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في جدول ١٤.

جدول رقم ١٤. تحليل التباين للكشف عن الفروق في محاور الاستفتاء باختلاف الكلية

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	مجموع المربعات	قيمة " ت " القيمة	الدلالة
النظرة الشخصية لمهنة التدريس	بين المجموعات	٤	٥,١٨١	١,٢٩٥	٤,١٩٦	٠,٠٠٠٦
	داخل المجموعات	١٢٠٣	٣١٨,٢٦٧	٠,٢٦٥		
متاعب مهنة التدريس	بين المجموعات	٤	٠,٧٨٦	٠,١٩٦٦	٠,٧٣٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٠٣	٣٢٢,٩٤٨	٠,٢٦٨٥		

تابع جدول رقم ١٤

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	مجموع المربعات	قيمة " ت " القيمة	الدلالة
المكانة الاقتصادية والاجتماعية لمهنة التدريس	بين المجموعات	٤	٨.٨٦٢	٢.٢١٥٥		
	داخل المجموعات	١٢.٣	٣٣٣.٥٢٢	٠.٢٥٨٩	٨.٢٤	٠.٠٠٠
الإعداد لمهنة التدريس	بين المجموعات	٤	٣.٢٩٨	٠.٨٢٤٥		
	داخل المجموعات	١٢.٣	٣٣٥.٤٦٤	٠.٢٧٨٩	٢.٩٥٧	٠.٠١٩
المحاور مجتمعة	بين المجموعات	٤	٣.٦٨٢	٠.٩١٨		
	داخل المجموعات	١٢.٣	١٧٨.٠٧٣	٠.٠٤٨	٦.٢	٠.٠٠١

يوضح جدول رقم ١٤ وجود فروق دالة إحصائيا عند ٠.٠٠٠٦ بالنسبة للنظرة الشخصية لمهنة التدريس وعند مستوى ٠.٠٠٠١ بالنسبة للمكانة الاجتماعية والاقتصادية لمهنة التدريس وكذلك عند مستوى ٠.٠١٩ بالنسبة للإعداد للمهنة. ويفسر الباحث ذلك على أنه قد يكون لارتفاع رواتب المعلمين، مقارنة بغيرهم من فئات الموظفين، أثر على النظرة الاجتماعية والاقتصادية لطلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس. كما أن الفروق الدالة إحصائيا بالنسبة للإعداد لمهنة التدريس قد ترجع إلى أن أفراد العينة من المستوى الرابع قد درسوا من مقررات الإعداد التربوي أكثر مما درسه زملاؤهم من طلاب المستوى الأول مما أدى إلى وجود ذلك الفرق. كما أظهر الجدول فروقا دالة في الاتجاه فيما يخص محاور الاستفتاء مجتمعة عند مستوى ٠.٠٠٠١ إلا أنه لم تظهر فروق في الاتجاه نحو مهنة التدريس فيما يتعلق بالمحور الخاص بمتاعب المهنة. ولتحديد الفروق بين المتوسطات في محاور الاستفتاء تم استخدام اختبار شيفيه كما يظهر ذلك من جدول رقم ١٥ .

جدول رقم ١٥. نتيجة اختبار شيفيه فيما يتعلق بالفروق في متوسطات محاور الاستفتاء باختلاف الكلية

المحاور	الكلية	المتوسط	الكليـــــة				
			الدمام	جدة	تبوك	الرياض	جيزان
النظرة الشخصية لمهنة التدريس	الدمام	٢٫٨٨					
	جدة	٢٫٨١					
	تبوك	٢٫٨٦					
	الرياض	٢٫٧٦					
	جازان	٢٫٩٤				*	
متاعب مهنة التدريس	الدمام	٢٫٢٥					
	جدة	٢٫٢٢					
	تبوك	٢٫٢٥					
	الرياض	٢٫٢١					
	جازان	٢٫٢٩					
المكانة الاقتصادية والاجتماعية لمهنة التدريس	الدمام	٢٫٣٠					
	جدة	٢٫٣٩				*	
	تبوك	٢٫٣٣					
	الرياض	٢٫٢٦					
	جازان	٢٫٥١	*		*	*	
الإعداد لمهنة التدريس	الدمام	٢٫٨٧					
	جدة	٢٫٧٩					
	تبوك	٢٫٨٠					
	الرياض	٢٫٧٦					
	جازان	٢٫٩٠				*	
المحاور مجتمعة	الدمام	٢٫٥٦					
	جدة	٢٫٥٤					
	تبوك	٢٫٥٥					
	الرياض	٢٫٤٩					
	جازان	٢٫٦٥				*	

* فروق دالة .

يوضح جدول رقم ١٥ أن النظرة الشخصية لطلاب كلية المعلمين بجازان نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من نظرة زملائهم طلاب كلية المعلمين بالرياض. ويرى الباحث أن ذلك قد يعود إلى توافر مجالات الدراسة والعمل في الرياض أكثر منها في جازان، مما يجعل مهنة التدريس في جازان مفضلة على غيرها. أما فيما يتعلق بالمكانة الاقتصادية والاجتماعية للمدرس فقد أظهر جدول رقم ١٥ أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين طلاب كلية المعلمين بالرياض وطلاب كل من كليتي المعلمين في جدة وجازان لصالح الأخيرتين. ويرى الباحث أن السبب قد يعود إلى وجود فرص دراسية في الرياض ذات دخل مادي أكثر من مهنة التدريس مثل المجالات العسكرية وينظر إليها المجتمع بما فيه الطلاب نظرة أفضل من نظرته إلى المدرس.

يتضح من جدول رقم ١٥ أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين طلاب كلية المعلمين بجازان وطلاب كل من كليتي المعلمين في الدمام وتبوك لصالح الأولى فيما يخص المكانة الاجتماعية والاقتصادية لمهنة التدريس. أما فيما يتعلق بالإعداد لمهنة التدريس فيتضح من جدول رقم ١٥ أن اختيار شيفيه أظهر فروقا دالة بين طلاب كلية المعلمين بالرياض وطلاب كلية المعلمين بجازان لصالح الأخيرة، ويرى الباحث أن هذا يمكن إرجاعه إلى أن كلية المعلمين بجازان أقل من حيث عدد الطلاب وبالتالي تكون المجموعات أقل عددا مما هي عليه في كلية الرياض، وهذا يعطي فرصة أكبر للطلاب للاستفادة من عضو هيئة التدريس وكذلك تمكين عضو هيئة التدريس من استخدام طرق تدريس تساعد الطلاب على فهم المقررات بدرجة أكبر، وهذا ينعكس على مستوى التحصيل الذي بدوره يؤثر في حكم الطالب على المقررات التي يدرسها. كما أوضح جدول رقم ١٥ أن طلاب كلية المعلمين بجازان أكثر إيجابية في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس على محاور الاستفتاء مجتمعة من طلاب كلية المعلمين بالرياض، ويمكن أن يرد هذا إلى ما سبق ذكره آنفا من أن جازان لا توجد بها مؤسسات للتعليم العالي تعد لوظائف ذات دخل أعلى من كادر التعليم.

السؤال الرابع

هل تختلف اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف تخصصاتهم في الكلية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالات الفروق بين متوسطات اتجاهات طلاب تخصصات التربية الفنية ، والدراسات القرآنية ، رياضيات ، علوم ، لغة عربية نحو مهنة التدريس .

جدول رقم ١٦. يوضح تحليل التباين بين الفروق في محاور الاستفتاء باختلاف التخصص

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات القيمة	قيمة " ت " الدلالة
النظرة الشخصية لمهنة التدريس	بين المجموعات ٤	٢.٥١١	٠.٦٢٨	٢.٣٥	٠.٠٥٢
	داخل المجموعات ١٢.٣	٣٢٠.٩٣٧	٠.٢٦٧		
متاعب مهنة التدريس	بين المجموعات ٤	٢.٦٦٧	٠.٦٦٧	٢.٤٩٨	٠.٠٤١
	داخل المجموعات ١٢.٣	٣٢١.٠٦٨	٠.٢٦٧		
المكانة الاقتصادية والاجتماعية لمهنة التدريس	بين المجموعات ٤	٤.٣٧٤	١.٠٩٤	٤.٠١	٠.٠٠٣١
	داخل المجموعات ١٢.٣	٣٣٨	٠.٢٧٣		
الإعداد لمهنة التدريس	بين المجموعات ٤	٣.٤٤٦	٠.٨٦٢	٣.٠٩	٠.٠١٥
	داخل المجموعات ١٢.٣	٣٣٥.٣١٥	٠.٢٧٩		
المحاور مجتمعة	بين المجموعات ٤	٢.٨٨٧	٠.٧٢١٩	٤.٨٥	٠.٠٠٠٧
	داخل المجموعات ١٢.٣	١٧٨.٨٥٥	٠.١٤٨٧		

وقد أظهر جـدول رقـم ١٦ وجـود فـروق ذات دلالـة عنـد مسـتوى ٠.٥ بـين متوسطات اتجاهات طـلاب التخصصـات المختلفة علـى المحور الأول، وعنـد ٠.٠٤ على المحور الثاني وعند مستوى ٠.٠٠٣ على المحور الثالث، وكذلك عنـد ٠.٠١٥ على المحـور الرابع من محاور الاستفتاء. وكذلك أظهر جدول رقم ١٦ وجود فـروق دالـة عنـد ٠.٠٠٠٧ بالنسبة لمحاور الاستفتاء مجتمعة. ولمعرفة هذه الفـروق تم اسـتخدام اختبـار شيفية كما يظهر من جدول رقم ١٧.

الجدول رقم ١٧. نتيجة اختيار شيفيه فيما يتعلق بالفروق في متوسطات محاور الاستبانة باختلاف التخصص

المحاور	الكلية	المتوسط	الكليـــــــــة				
			فنية	قرآنية	رياضيات	علوم	لغة عربية
النظرة الشخصية لمهنة التدريس	فنية	٢.٧٢٥					
	قرآنية	٢.٨٩٦					
	رياضيات	٢.٧٩٤					
	علوم	٢.٧٣٨					
	لغة عربية	٢.٧٢٨				*	
متاعب مهنة التدريس	فنية	٢.٢٢					
	قرآنية	٢.٩					
	رياضيات	٢.١٦					
	علوم	٢.٢٧					
	لغة عربية	٢.٢٤					
المكانة الاقتصادية والاجتماعية لمهنة التدريس	فنية	٢.٢٩					
	قرآنية	٢.٤٥			*		
	رياضيات	٢.٢٧					
	علوم	٢.٣٢					
	لغة عربية	٢.٣٥					

تابع جدول رقم ١٧

المحاور	الكلية	المتوسط	الكليـــة فنية	قرآنية	رياضيات	علوم	لغة عربية
الإعداد لمهنة التدريس	فنية	٢,٧٣					
	قرآنية	٢,٩					
	رياضيات	٢,٧٦					
	علوم	٢,٧٩					
	لغة عربية	٢,٨٢					
المحاور مجتمعة	فنية	٢,٤٨		*			
	قرآنية	٢,٦٣					
	رياضيات	٢,٤٩		*			
	علوم	٢,٥٤					
	لغة عربية	٢,٥٥					

* فروق دالة

يوضح جدول رقم ١٧ أن الطلاب المتخصصين بالدراسات القرآنية أكثر إيجابية في اتجاهم نحو المكانة الاجتماعية والاقتصادية لمهنة التدريس من الطلاب المتخصصين في الرياضيات بمتوسطين مقدارهما ٢,٤٥ مقابل ٢,٢٧ علي التوالي.

كما أظهر جدول رقم ١٧ أن اتجاه الطلاب المتخصصين دراسات قرآنية أكثر إيجابية نحو مهنة التدريس بشكل عام من زملائهم المتخصصين في التربية الفنية والرياضيات وبمعدل ٢,٦٣ ، وذلك على محاور الاستفتاء مجتمعة. ويرجع الباحث ذلك إلى طبيعة تلك المواد ، فقد تكون للأعمال اليدوية والواجبات في التربية الفنية التي تستغرق وقتا طويلا لإنجازها أثر في انخفاض درجة إيجابيتهم نحو المهنة ، كما أنه قد يكون

لفكرة صعوبة الرياضيات السائدة عند كثير من الناس وكثرة الواجبات التي يصححها المدرس أثر في انخفاض درجة إيجابية المتخصصين في الرياضيات نحو مهنة التدريس .

أما فيما يخص المحاور الأول والثاني والرابع ، فإن اختبار شيفيه لم يظهر الفروق بين المجموعات وهذا يرجع بطبيعة الحال إلى كون اختبار شيفيه قليل الحساسية بالنسبة للفروق الطفيفة بين المتوسطات ، ولكن بالنظر إلى متوسطات تلك المجموعات على المحاور الثلاثة المذكورة أعلاه فإن هناك فروقا وإن كان معظمها طفيفا ، وعليه يمكن الاستدلال على تلك الفروق باستخدام اختبار (ت)، حيث أظهر بالنسبة للمحور الأول (النظرة الشخصية لمهنة التدريس)، أن هناك فرقا بين المجموعتين الأولى والثانية (الفنية ، القرآنية) بقيمة ت = ٢,٨٩ ؛ وبين المجموعتين الأولى والرابعة (الفنية - العلوم) بقيمة ت = ١,٩٨ ؛ وبين المجموعتين الأولى والخامسة (الفنية واللغة العربية) بقيمة ت = ١,٧٢ ؛ وبين المجموعتين الثانية والثالثة - (القرآنية - الرياضيات) بقيمة ت ٢,٩ ؛ وبين المجموعتين الثانية والخامسة (القرآنية واللغة العربية) بقيمة ت = ١,٧٢ ؛ وهذه القيم أعلى من القيمة المحددة في الجدول البالغة ١,٦٤٥.

كذلك عند النظر إلى المحور الثاني (متاعب مهنة التدريس) نجد أنه باستخدام اختبار (ت) فإن هناك فروقا دالة بين المجموعتين الأولى والثانية (الفنية والقرآنية) بقيمة ت = ١٠,٨١ ؛ وبين المجموعتين الثانية والثالثة (القرآنية والرياضيات) بقيمة ت = ٢,٧٨ ؛ وبين المجموعتين الثالثة والرابعة (الرياضيات والعلوم) بقيمة ت = ٢,٥٥ ؛ وبين المجموعتين الثالثة والخامسة (الرياضيات واللغة العربية) بقيمة ت = ٢ ؛ وهذه القيم لـ (ت) أعلى من القيمة في الجدول عند ٠,٠٥ .

أيضا عند استخدام اختبار " ت " بالنسبة للمحور الرابع وجد أن هناك فروقا دالة بين المجموعتين الأولى والثانية (الفنية والقرآنية) بقيمة " ت " = ٣,٠١ ؛ وكذلك بين المجموعتان القرآنية والرياضيات بقيمة " ت " = ٣,٠٨ ؛ أما المجموعتان الثانية والرابعة

(القرآنية والعلوم) فقد بلغت قيمة " ت " ٢.٥١ وكل قيم " ت " هذه أعلى من القيمة المقابلة لها في الجدول عند مستوى دلالة ٠.٠٥ .

ورغم بعض المحاذير باستخدام اختبار "ت" بعد تحليل التباين [٢٧ ، ص ٣٨٢] إلا أن الباحث رغب فقط في إظهار أين تكمن تلك الفروق عندما أخفق اختبار شيفيه في الكشف عنها.

السؤال الخامس

هل تختلف اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف تحصيلهم في الكلية ؟

جدول رقم ١٨. تحليل التباين بين الفروق في محاور الاستفتاء باختلاف المعدل التراكمي في الكلية

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة " ت "	
					القيمة	الدلالة
النظرة الشخصية لمهنة التدريس	بين المجموعات	٤	٠.٤٥٠٨	٠.١١٢٧	٠.٤٢	٠.٧٩
	داخل المجموعات	١١٤٩	٣٠٥.١٧٤	٠.٢٦٥٦		
متاعب مهنة التدريس	بين المجموعات	٤	١.٦٤١	٠.٤١	١.٥٣	٠.١٩١
	داخل المجموعات	١١٤٩	٣٠٧.٩٥٢	٠.٢٦٨		
المكانة الاقتصادية والاجتماعية لمهنة التدريس	بين المجموعات	٤	١.٤١	٠.٣٥٢	١.٢٩	٠.٢٦٩
	داخل المجموعات	١١٤٩	٣١٢.٦٧٨	٠.٢٧٢		
الإعداد لمهنة التدريس	بين المجموعات	٤	٠.٢٥٤٤	٠.٠٦٤	٠.٢٢٥	٠.٩٢
	داخل المجموعات	١١٤٩	٣٢٤.٢٤١	٠.٢٨٢		
المحاور مجتمعة	بين المجموعات	٤	٠.٣٠	٠.٠٧٥	٠.٥٠	٠.٧٣
	داخل المجموعات	١١٤٩	١٧٢	٠.١٤٩٧		

وفي ضوء النتائج التي أوضحها جدول رقم ١٨ ظهر عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات اتجاهات المجموعات المختلفة نحو مهنة التدريس حسب فئات التحصيل في الكلية (راسب، مقبول، جيد، جيد جدا ، ممتاز). وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه الغامدي والراشد [١٦]، وكذلك مع ما توصل إليه حمدان الغامدي [١٢]، كما أنها تتفق مع دراسة الطاهر [١٧] ومع دراسة الجمل [٢]، إلا أن هذه النتيجة لا تتفق مع ما توصل إليه زيدان [١٥] وما توصل إليه عفيف عبد الرحمن وزملاؤه [١٤]. كما أن هذه النتائج تعني ثبات تأثير مواد التربية وعلم النفس والمناهج على طلاب جميع التخصصات.

السؤال السادس

هل تختلف اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف تخصصاتهم في الثانوية العامة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات كما يتضح من جدول رقم ١٩.

جدول رقم ١٩. استجابة أفراد العينة على محاور الدراسة حسب تخصصهم في الثانوية العامة (أدبي – علمي)

المحاور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	
					القيمة	الدلالة
النظرة الشخصية لمهنة التدريس	أدبي	٤٦٩	٢.٨٥	٠.٥٢٨	١.٤٧	٠.١٤١
	علمي	٧١٧	٢.٨١	٠.٥١٢		
متاعب مهنة التدريس	أدبي	٤٦٩	٢.٢٥	٠.٥٣٤	٠.٦٥	٠.٥١٣
	علمي	٧١٧	٢.٢٣	٠,٥١		

تابع جدول رقم ١٩

المحاور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	
					القيمة	الدلالة
المكانة الاقتصادية والاجتماعية لمهنة التدريس	أدبي	٤٦٩	٢.٣٩	٠.٥٢٤	٢.٤	٠.٠١٧
	علمي	٧١٧	٢.٣١	٠.٥٢٥		
الإعداد لمهنة التدريس	أدبي	٤٦٩	٢.٨٤	٠.٥٧١	٢.١١	٠.٠٣٥
	علمي	٧١٧	٢.٧٨	٠.٥١		
المحاور مجتمعة	أدبي	٤٦٩	٢.٥٧	٠.٣٩٧	٢.٢٩	٠.٠٢٢
	علمي	٤١٧	٢.٥٢	٠.٣٨٢		

لم يظهر جدول رقم ١٩ وجود فروق دالة إحصائيا عند ٠.٠١ بين الطلاب المتخصصين تخصصا أدبيا والطلاب التخصصين تخصصا علميا في الثانوية العامة وذلك فيما يخص المحورين الأول والثاني. وهذه النتيجة تتفق جزئيا مع ما توصل إليه الغامدي [١٢] ، وكذلك مع ما توصل إليه الغامدي والراشد [١٦] أما فيما يخص المحورين الثالث والرابع وكذلك المحاور مجتمعة ، فقد أظهر جدول رقم ١٩ فروقا دالة عند ٠.٠١٧ و٠.٠٣٥ و ٠.٠٢٢ على التوالي وجميعها لصالح المتخصصين تخصصا أدبيا. ويرى الباحث أن السبب قد يرجع إلى أن طموحات المتخصصين تخصصا علميا لم تكن التدريس وإنما تخصصات أخرى كالطب والهندسة وغيرهما ، إلا أن عوامل معينة كالمعدل مثلا حالت بينهم وبين تحقيق تلك الطموحات.

السؤال السابع

هل تختلف اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس باختلاف تقديراتهم في الثانوية العامة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالات الفروق بين متوسطات اتجاهات الطلاب ذوي التقدير ممتاز، جيد جدا، جيد، نحو مهنة التدريس.

جدول رقم ٢٠. الفروق في اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس بناء على تقديراتهم في الثانوية العامة

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ت" القيمة	الدلالة
النظرة الشخصية لمهنة التدريس	بين المجموعات	٢	٠.٤١٥١	٠.٢٠٧٦	٠.٧٨	٠.٤٦
	داخل المجموعات	١١٩٦	٣١٧.٩	٠.٢٦٦		
متاعب مهنة التدريس	بين المجموعات	٢	١.٧٦	٠.٨٨	٣.٣١	٠.٠٣٦
	داخل المجموعات	١١٩٦	٣١٨.٥١٠	٠.٢٧		
المكانة الاقتصادية والاجتماعية لمهنة التدريس	بين المجموعات	٢	١.٢٢	٠.٦١	٢.٢٤	٠.١
	داخل المجموعات	١١٩٦	٣٢٦.٣٩	٠.٢٧٣		
الإعداد لمهنة التدريس	بين المجموعات	٢	٠.٧٧	٠.٣٨	١.٣٦	٠.٢٥
	داخل المجموعات	١١٩٦	٣٣٧.٥٠	٠.٢٨		
المحاور مجتمعة	بين المجموعات	٢	٠.٧٤	٠.٣٧	٢.٤٨	٠.٠٨
	داخل المجموعات	١١٩٦	١٧٨.٨٣	١.٤٩		

وقد أظهر جدول رقم ٢٠ أن هناك فروقا دالة فيما يتعلق بالمحور الثاني متاعب المهنة. ولتحديد تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه كما هو مبين بجدول رقم ٢١.

جدول رقم ٢١ . نتيجة اختبار شيفيه فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات محاور الاستفتاء بـــاختلاف تقديراهم في الثانوية العامة

المحاور	التقرير في الثانوية	المتوسط	التقدير في الثانوية العامة		
			ممتاز	جيد جدا	جيد
النظرة الشخصية لمهنة التدريس	ممتاز				
	جيد جدا				
	جيد				
متاعب مهنة التدريس	ممتاز				*
	جيد جدا				
	جيد				
المكانة الاقتصادية والاجتماعية لمهنة التدريس	ممتاز				
	جيد جدا				
	جيد				
الإعداد لمهنة التدريس	ممتاز				
	جيد جدا				
	جيد				
المحاور مجتمعة	ممتاز				
	جيد جدا				
	جيد				

يوضح جدول رقم ٢١ وجود فروق دالة بين اتجاهات الطلاب ذوي التقدير جيد ، والطلاب ذوي التقدير ممتاز نحو مهنة التدريس فيما يتعلق بالمحور الثاني متاعب مهنة التدريس.

وهذا يعني أن من تقديرهم جيد أكثر إيجابية في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس من زملائهم ذوي التقدير ممتاز وهذا يتفق مع ما توصل إليه الغامدي والراشد [١٦] مع العلم أن اتجاه المجموعات الثلاث نحو مهنة التدريس إيجابي.

توصيات ومقترحات

في ضوء نتائج هذه الدراسة فإن الباحث يقدم التوصيات والمقترحات التالية :

١ - تعزيز الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس الذي أظهرته الدراسة وذلك عن طريق التركيز من خلال المقررات التربوية، على أخلاقيات مهنة التعليم والتربية المهنية للمعلم.

٢ - يقترح الباحث تمديد فترة التربية الميدانية لتصبح فصلين دراسيين يكون خلالها الطالب المدرس متفرغا تماما للتدريس، ويفضل ألا تكون الفصلين الأخيرين بل يعقبها فصل دراسي يركز فيه على المقررات التربوية والخبرة التدريسية خلال فترة التربية الميدانية وتقويمها بالإضافة إلى بعض مقررات التخصص.

٣ - القيام ببعض البحوث لمعرفة دور كل من الإعداد التربوي والإعداد التخصصي في تأثيرهما على الاتجاه نحو مهنة التدريس والكيفية التي يمكن عن طريقها تنمية هذه الاتجاهات نحو الأفضل.

٤ - إعادة النظر في كادر التعليم بحيث يمكن ترقية المدرس من مستوى إلى مستوى أعلى عندما يقضي في الخدمة عددا معينا من السنوات، مع وضع بعض الضوابط كتقدير الأداء مثلا، وذلك لأن فرص الدراسة للحصول على شهادات أعلى لا تتوافر إلا لفئة قليلة لا تكاد تذكر من المدرسين.

ملحق رقم ١ . استفتاء لطلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس

أخي الطالب / الدارس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يرغب الباحث معرفة وجهة نظرك حول تأثير الدراسة بكليات المعلمين على اتجاه الطلاب نحو مهنة التدريس ، لأن معرفة وجهة نظرك ستساعد في تخطيط وإعداد برامج تأهيل المعلم كما ستساعد في تحسين الخبرات التعليمية في كليات المعلمين.

والمطلوب منك قراءة الفقرات بكل دقة وتمعن ومن ثم وضع علامة (×) لتحديد تمثيل الفقرة لوجهة نظرك حيث توجد خمسة اختيارات هي أوافق تماما ، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بتاتا ، لا أستطيع التحديد، علما بأن ما يتم الحصول عليه من معلومات سيكون موضوع السرية التامة ولن يستخدم لغير أغراض البحث، كما أرجو تعبئة البيانات الأولية.

شاكرا ومقدرا حسن تعاونكم.

د. إبراهيم محمد الراشد

المعلومات الشخصية :

الاسم :............................ العمر :........ الكلية :............. التخصص :.............

المسنوى الدراسي : ☐ الأول ☐ الثاني ☐ الثالث ☐ الرابع

المعدل التراكمي :

التقدير في الثانوية العامة : ☐ ممتاز ☐ جيد جدا ☐ جيد

التخصص في الثانوية العامة : ☐ أدبي ☐ علمي

م	العبـــــــــادة	أوافق تماما	أوافق	غير موافق	غير موافق بتاتا	لا أستطيع التحديد
١	أشعر بالرضا من أنني سوف أصبح مدرسا					
٢	أرى أن التدريس يجعل المدرس طالب علم طول حياته					
٣	أعتقد أن التدريس سوف يتيح لي مراجعة المادة العلمية					
٤	أعتقد أن كل شخص يستطيع أن يصبح مدرسا					
٥	أعتقد أنه يكفي مهنة التدريس ميزة كثرة الإجازات					

م	العبـــــــــادة	أوافق تماما	أوافق	غير موافق	غير موافق بتاتا	لا أستطيع التحديد
٦	لو أتيحت لي فرصة الانتقال إلى كلية غير تربوية لفعلت					
٧	أعتقد أن مهنة التدريس مجال للإبداع العلمي					
٨	أعتقد أنني سأواجهه كثيرا من المشكلات عندما أصبح مدرسا					
٩	أعتقد أن أكثر أوقاتي متعة هي التي سوف أقضيها بين طلابي					
١٠	أرى أن التدريس مهنة مملة					
١١	أشعر أن التدريس مهنة قليلة المشكلات					
١٢	أعتقد أنني لن أكون مرتاحا نفسيا عندما أصبح مدرسا					
١٣	أعتقد أن الدوام الرسمي للمدرس أقل من غيره من الموظفين					
١٤	أعتقد أن التدريس مهنة متعبة وشاقة					
١٥	لا أعتقد أن قيامي بأعمال إضافية غير التدريس سوف يضايقني					
١٦	أشعر بأن كثرة المدرسين تقلل من أهمية مهنة التدريس					
١٧	أعتقد أنني سوف أشعر بالراحة عندما أصبح مدرسا					
١٨	أعتقد أن المدرس يتحمل أعباء إضافية بجانب التدريس					
١٩	أرى أن المدرس يتحلى بدرجة عالية من الصبر					
٢٠	أعتقد أنه من السهل استثارة المدرس					
٢١	أعتقد أن المجتمع سوف يحترمني مدرسا أكثر مما لو كنت في وظيفة أخرى					
٢٢	أعتقد أن نظام الترقية في كادر التعليم يحد من الإقبال عليه					

م	العبـــــــــادة	أوافق تماما	أوافق	غير موافق	غير موافق بتاتا	لا أستطيع التحديد
٢٣	أشعر بالفخر عندما يعلم الآخرون بأنني سأصبح مدرسا					
٢٤	أرى أن نظرة المجتمع إلى المدرس أقل من نظرته إلى أصحاب المهن الأخرى					
٢٥	أعتقد أن المسؤولية الاجتماعية للمدرس لا تقل أهمية عن مسؤولية أي موظف آخر					
٢٦	أعتقد أنه مهما ترقى المدرس في الكادر التعليمي فسيظل المجتمع ينظر إليه نظرة أقل من غيره.					
٢٧	أعتقد أن مهنة التدريس ذات دخل مادي أكثر من غيرها من المهن					
٢٨	أرى أن كادر التعليم لا يوفر حوافز مادية للمعلمين					
٢٩	أشعر بأن مهنة التدريس أكثر ضمانا وظيفيا من غيرها من المهن					
٣٠	أعتقد أن الدخل المادي للمدرس لا يساوي الجهد الذي يقوم به					
٣١	نظام العلاوات في كادر التعليم يرجني جدا					
٣٢	أشعر بالحرج عندما يعلم الآخرون بأنني سوف أصبح مدرسا					
٣٣	أرى أن المدرس يحتاج إلى تجديد معلوماته باستمرار					
٣٤	مع أنني سوف أصبح مدرسا إلا أنني أجهل كثيرا من طرق التدريس					
٣٥	أرى أن التدريس يحتاج لمهارات عالية					
٣٦	أعتقد أن مهنة التدريس لا تحتاج إلى إعداد عال					
٣٧	المواد التي أدرسها في الكلية حببت إلي مهنة التدريس					
٣٨	أشعر أن المواد التي أدرسها لم ترغبني في مهنة التدريس					

م	العبـــــــــادة	أوافق تماما	أوافق	غير موافق	غير موافق بتاتا	لا أستطيع التحديد
٣٩	أعتقد أن المدرس يحتاج إلى الإلمام بمعلومات أكثر مما هو موجود في الكتب المقررة					
٤٠	وجدت مستوى الدراسة في الكلية أقل مما كنت أتوقع					
٤١	أعتقد أن المدرس يحتاج إلى إعداد وتدريب أكثر من أصحاب المهن الأخرى					
٤٢	أشعر بأن إعدادي في الكلية لن يمكنني من ممارسة مهنة التدريس					

المراجع

[١] هرمز، صباح حنا. "اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس." *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، م ٧، ع ٢٥ (١٩٨٧م)، ١١٢ - ١٣٣ .

[٢] الجمل، نجاح يعقوب. "أثر الدراسة بكلية التربية بالجامعة الأردنية في اتجاهات طلابها نحو مهنة التعليم." *مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود*، ٥ (١٩٨٣م)، ١-٢٦.

[٣] ايفانز، ك. م. *الاتجاهات والميول في التربية*. ترجمة صبحي المعروف وآخرين. القاهرة: دار المعرفة، ١٩٩٣م.

[٤] Allport, G.W. "The Historical Background of Modern Social Psychology." In G. Allport, G.W Lindzey and E. Aronson, eds., *Handbook of Social Psychology*. Manila : Addison-Wesley, 1968.

[٥] Mueller, J.D. *Measuring Social Attitudes*. New York, Teacher College Press, 1986.

[٦] زكي، عنيات يوسف. "اتجاهات طلبة كلية إعداد المدرسين نحو مهنة التدريس." *الكتاب السنوي للدراسات النفسية*. القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب، ١٩٧٤م، ٧٣-١١٩.

[٧] إبراهيم، طارق صالح. "اتجاهات طلبة المعلمين والمعلمات في العراق نحو مهنة التعليم." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، ١٩٧٨م.

[٨] عبدالرحيم، طلعت حسن. "دراسة الاتجاهات النفسية التربوية لطلاب كليات التربية بمجتمع الإمارات العربية المتحدة نحو مهنة التريس." *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ٦، ج ٢(سبتمبر ١٩٨٤م)، ١٦-٦٨.

[٩] هندي، عبدعون عبد علي. "علاقة اتجاهات المدرسين نحو مهنة التدريس بسماتهم الشخصية." رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، ١٩٨٣م.

[١٠] الشيحة، فيصل. "اتجاهات طلاب كليات التربية نحو مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية". *المجلة العربية للبحوث التربوية*، ١٠، ع١ (١٩٩٠م)، ١٦٥-١٦٦.

[١١] مركز البحوث، جامعة الرياض. *العزوف عن مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية*، ١٩٨٢م.

[١٢] الغامدي، حمدان أحمد. "اتجاهات طلاب كلية المعلمين بالرياض نحو مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات". *دراسات نفسية*، ٥، ع٢ (١٩٩٥م)، ١٩٧-٢١٨.

[١٣] نافع، سعيد عبده. "اتجاهات طلبة وخريجي كلية التربية (جامعة صنعاء) نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل." *دراسات تربوية*، ٤، ع٢٠ (١٩٨٩م)، ٢٠٣-٢٤٢.

[١٤] عبدالرحمن، عفيف وآخرون "اتجاهات الطلبة الدارسين في كلية تأهيل المعلمين العالية نحو مهنة التدريس" *مؤتة للبحوث والدراسات*، ٧، ع٣ (١٩٩٢م)، ١٨٩-٢٢٥.

[١٥] زيدان، الشناوي عبدالمنعم الشناوي. "أثر الدراسة بكلية المعلمين بالجوف في اتجاهات الطلاب نحو مهنة التعليم." بحث مقدم إلى ندوة نحو استراتيجية مستقبلية لإعداد المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية، " جامعة الملك سعود، ١٤١٢هـ.

[١٦] الغامدي، عبدالله، وإبراهيم الراشد. "اتجاهات الطلاب نحو الالتحاق بكلية المعلمين بالرياض بالمملكة العربية السعودية." *رسالة الخليج العربي*، ٦٧ (١٤١٩هـ)، ١٦٥-٢٢٥.

[١٧] الطاهر، مهدي أحمد. "اتجاهات نحو مهنة التدريس وعلاقاتها ببعض المتغيرات الدراسية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤١٢هـ.

[١٨] دوراني، كمال. "دراسة العلاقة بين الاتجاهات المعلنة والاتجاهات الملاحظة عند المعلمين." *دراسات العلوم الإنسانية الجامعة الأردني*، ٥، ع١ (١٩٧٨م)، ٤٧-٥٦.

[١٩] فهمي، مصطفى وآخرون. "اتجاهات المعلم نحو المهنة والعوامل المكونة لها." *المؤتمر الأول لإعداد المعلمين*، مكة المكرمة، جامعة الملك عبدالعزيز، ١٩٧٤م، ١١٨-٢٠٢.

[٢٠] عمران، عبدالحميد. "اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الرياض نحو مهنة التدريس." بحث مقدم إلى مؤتمر رسالة الجامعة المنعقدة في الفترة ١٦-١٩/١١/١٩٧٤.

[٢١] الأزهري، منى أحمد. "اتجاهات طالبات الكلية المتوسطة للبنات بالرس." *دراسات تربوية*، ٥، ع٢١ (١٩٨٩م)، ١٩١-٢٠٤.

[٢٢] المقوشي، عبدالله عبدالرحمن. "دراسة العلاقة بين اتجاهات الطلاب الجدد والمتدربين نحو مهنة التدريس وبعض المتغيرات." *دراسات تربوية*، ٥٦ (١٩٩٣م)، ١٦٧-٢٠٣.

[٢٣] المحبوب، عبدالرحمن إبراهيم. "اتجاهات طلاب وطالبات كلية التربية في التخصصات العلمية والأدبية نحو مهنة التدريس، دراسة مستعرضة." *دراسة تربوية*، ١٠، ع٧٣، (١٩٩٤م)، ٢٣٧-٢٧٥.

[٢٤] Hanes, Edward. C., et al. "Student Teacher Attitudes Regarding Their Experiences in Student Teaching: A. Survey. "Paper presented at the Fall conference of the Kentucky Association of Teachers Educators. Lexington, KY, October 5 1984.

[٢٥] Awandor, David. "Self Concept and Nigerian Teacher Trainees Attitude Toward Teaching." *European Journal of Teacher Educaton*, no.1 (1996), 7-11.

[٢٦] Glass, G.V., and Julian C. Stanley. *Statistical Methods in Education and Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall,1965.

Teachers College Students Attitudes toward Teaching and Its Relation with some Variables in Saudi Arabia

Ibrahim M. Al-Rashid
Assistant Professor. Education and Psychology Dept.,
Teachers College, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to investigate attitudes of teachers college students toward teaching and how they are affected by the following variables :
1) Student's major and G.P.A. in both secondary school and college.
2) Level of students (first year - fourth year).
3) The college in which they study.

A questionnaire of 42 items was developed by the researcher. Reliability of 0.8 was achieved by using Cronbach alpha. The analysis of data showed the following results :

1) Students, in general, have positive attitudes toward teaching .
2) The fourth year students, attitudes were more positive, concerning the preparation for the profession, than those of the first year students.
3) Significant differences in attitudes due to the major in the college were found but not due to both major in the secondary school and G.P.A in college.
4) No significant differences in attitudes were found concerning professional hardships due to college, but thy were found concerning three of the instrument dimensions and the instrument as a whole.
5) No significant differences in students attitudes due to G.P.A. in secondary school concerning three of the instrument dimensions and the instrument as a whole were found, but significant differences in students, attitudes were found concerning professional hardships between those of good and excellent grades in favor of the first group.

استخدام الإنترنت في التعليم العالي

عبدا لله بن عبدالعزيز بن محمد الموسى

أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٦/٣/١٤٢٠هـ ؛ وقبل للنشر في ١٦/٨/١٤٢١هـ)

ملخص البحث. لقد ودعنا القرن العشرون بهدية ضخمة في مجال الاختراعات وهو ما يسمى بشبكة الإنترنت Internet. وبالرغم من التفاوت في تعريف هذه الشبكة فإن هناك تعريفا مشتركا يتفق عليه الجميع وهو "الإنترنت هي شبكة ضخمة من أجهزة الحاسب الآلي المرتبطة ببعضها البعض والمنتشرة حول العالم." ويهدف هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

س١) ما هي الإنترنت؟

س٢) كيف يمكن للتعليم العالي من توظيف الإنترنت في التعليم عن بُعد distance learning؟

س٣) كيف يمكن للتعليم العالي توظيف الإنترنت في المجال الأكاديمي؟

س٤) كيف يمكن للتعليم العالي توظيف الإنترنت في مجال المعلومات؟

س٥) كيف يمكن للتعليم العالي توظيف الإنترنت في مجال الإدارة؟

س٦) ما عوائق استخدام الإنترنت في التعليم العالي؟

أما المنهج المتبع في هذه الدراسة فهو أسلوب التحليل الفلسفي لكثير من نتائج البحوث والدراسات المتعلقة باستخدام التقنية في التعليم بصفة عامة، وفي مجال الإنترنت بصفة خاصة بغية الوصول إلى إجابات عن أسئلة الدراسة. أما أهم النتائج التي توصل إليها الباحث فتتمثل فيما يلي :

- ضرورة استخدام الإنترنت كوسيلة مساعدة في التعلم عن بُعد distance learning ، بل إن بعض الجامعات أصبحت تمنح درجة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه من خلال الإنترنت.
- التوصية باستخدام الإنترنت كوسيلة مساعدة في الجوانب الأكاديمية.
- الاستفادة من الإنترنت كوسيلة مساعدة في البحث عن المعلومات والأبحاث والدراسات.
- استخدام الإنترنت كوسيلة مساعدة في الجوانب الإدارية.

مقدمـــــــة

تعاقبت الأحداث خلال الخمسين سنة الماضية بصورة مذهلة في مجال الحاسب الآلي وتطبيقاته، حيث ظهر الحاسب الآلي في البداية ثم دعمت إمكاناته. وما إن حلت الثمانينيات من القرن العشرين حتى كان الحاسب الشخصي يحتل مكان الصدارة في الصناعات العسكرية والمدنية. وشهدت الأعوام التالية تطورات بدأت مع زيادة قدرات الأجهزة وربطها مع بعضها البعض لِتكوّن شبكة تستطيع فيها الأجهزة أن تتبادل الملفات والتقارير والبرامج والتطبيقات والبيانات والمعلومات وساعدت وسائل الاتصالات على زيادة رقعة الشبكة الصغيرة بين مجموعة من الأجهزة ليصبح الاتصال بين عدة شبكات واقعا ملموسا في شبكة واسعة تسمى الإنترنت Internet .

وفي بداية التسعينيات بدأ استخدام هذه الشبكات كعنصر أولي وأساسي للأعمال التجارية، وأصبحت مصدرا من مصادر الحصول على المعلومات بوقت قياسي، وازداد عدد مستخدمي هذه الخدمة إلى أكثر من ٣٠٠ مليون مستخدم لهذه الشبكة على وجه العموم، وأكثر من ٧٥ مليون مستخدم للبريد الإلكتروني فقط. وتجدر الإشارة إلى أن هناك أكثر من ١٦٠ مليون مستخدم للبريد الإلكتروني فقط وبهذا يكون عدد المستخدمين حوالي ٤٦٠ مليون مستخدم في عام ٢٠٠٠م. وفي عام ٢٠٠٥م يُتوقع أن يبلغ عدد المستخدمين أكثر من مليار مستخدم.

حَقـا إن العـالم يَمُـر بحقبـة جديـدة في تطـور سـبل إيصـال المعلومـات. فتقنيـات الاتصالات تتفجر يوما بعد يوم ولا يمكن التنبؤ لعالم الاتصالات في المستقبل حيـث يقـول سيتلر Saettler ، " ليس من السهل التنبؤ بمستقبل استخدام التقنية في مجالات الحياة، ولكن التنبؤ السهل الذي ينبغي أن يُبنى عليه المستقبل هو أن الأشياء التي تحصل عادة تكون أكبر مما تم توقعه" [١ ، ص ٥٣٨].

ولم يقتصر الأمر عند هذا الحد، بل أصبح تـداول المعلومات عن طريق الحاسب الآلي باستخدام الإنترنت أمرا يدعو للحيرة والقلق بنفس الوقت. وعندما تحدث Will Hively عن عصر (قرن) المعلومات قال: " إن الألياف البصرية سوف يكون لديها القدرة على إرسال مئات المحطات التلفزيونية وسوف تتيح الفرصة لكل بيت للدخول إلى مكتبات العالم بل سوف تكون لدى هذه الألياف القدرة على حمل أكثر من ١٠ ملايين رسالة في الثانية" [٢ ، ص ٨٦]. ثم علق على هذا جوردون و جينيتي Gordon and Jeannette بقولهما: " نحن بحاجة إلى إعادة تصميم منازلنا من حيث أنها سوف تكون مصدرا من مصادر التعلم في القرن القادم" [٢ ، ص ٨٩]. ثم إن تعلم الفرد على التعامل مع التقنية بجميع مفاهيمها يعدّ من المطالب والمقومات الأساسية لبناء المجتمعات في العصر القادم.

ونظرا للتغيرات الكبيرة التي يشهدها المجتمع العالمي مع دخول عصر المعلومات وثورة الاتصالات، فإن برامج المؤسسات التعليمية بحاجة إلى إعادة النظر والتطوير لتواكب هذه التغيرات في مجال الحاسب الآلي من أجل العيش في هذا الكوكب الأرضي. ولقد لمس التربويون في الآونة الأخيرة هذه الأهمية، ولذا فقد تعالت الصيحات من هنا وهناك لإعادة النظر في محتوى العملية التربوية وأهدافها ووسائلها بما يُتيح للطالب اكتساب المعرفة المتصلة بالحاسب. يعلق على هذا فخرو بقوله: "وقد اقتنعت العديد من الدول بضرورة إعادة النظر في النظام التعليمي برمته، وتكييفه ليتوافق مع عصر

المعلومات وذلك على ضوء اعتبارين : الأول هو ضرورة أن يستغل النظام التعليمي مكتسبات علوم وتكنولوجيا المعلومات. والاعتبار الثاني هو الترياق الواقي الذي يتعين على نظام التعليم تقديمه ضد الأثر السلبي لتكنولوجيا المعلوماتية في الكائن البشري" [٣، ص ٨٣].

ونتيجة لهذه الأهمية قامت بعض الدول الصناعية بوضع خطط لبناء المجتمع المعلوماتي - إن صح التعبير- ففي سنة ١٩٧١م بدأ معهد تطوير استخدامات الحاسبات باليابان Computer Usage Development Institute بعمل دراسة لطبيعة المجتمع الياباني بعد عام ٢٠٠٠م. وقد أوضحت الدراسة أنه بحلول عام ٢٠٠٠ م سيعتمد الاقتصاد على المنتجات المعلوماتية وليس على الصناعات التقليدية. أما بريطانيا ، فقد نشرت خطتها الوطنية للمعلوماتية في عام ١٩٨٢م ضمن وثيقة بعنوان " منهج لتقنية معلوماتية متقدمة : تقرير عام ألفين. " وقد أوضح التقرير أن بريطانيا قد بدأت تفقد موقع أقدامها في هذه الأسواق وأنها سوف تضطر إلى استيراد المنتجات المعلوماتية [٤ ، ص ص ١٠٣-١٠٤].

إن هدف إيجاد " المجتمع المعلوماتي" لا يمكن تحقيقه إلا بتكوين" الفكر المعلوماتي" بين أفراد المجتمع بمختلف المستويات ، ومن أهم المؤسسات التي يمكن الاستفادة منها في تكوين هذا المجتمع هي المدارس والجامعات. والمتتبع لواقع استخدام الحاسب الآلي في مجال التعليم في العالم يجد أن نسبة الاستخدام تزداد بسرعة منقطعة النظير متخطية بذلك العوائق والمشاكل والصعوبات ما استطاعت إلى ذلك سبيلا.

مشكلة البحث

من الأمور التي يكاد يتفق عليها التربويون أن البحث الميداني أو المكتبي في موضوع استخدام التقنية الحديثة - بجميع أنواعها- وتوظيفها في التعليم يعد اتجاها جديدا في الفكر التربوي العالمي ، ومن هنا برزت أهمية البحث في أهمية استخدام هذه التقنية في

التعليم. والمتتبع للدراسات التي تناولت استخدام الإنترنت في التعليم يجد أنها قليلة جدا في اللغة الإنجليزية وأقل منها في اللغة العربية، وذلك راجع إلى العمر الزمني لهذه التقنية أولا ثم إلى سرعة تطور هذه الخدمة ثانيا. وفوق ذلك، فإن هذه الأبحاث الموجودة عادة ما تتطرق إلى جُزئية واحدة فقط من استخدام الإنترنت في التعليم فبعضها يُركز فقط على الأهمية وبعضها يركز على الاستخدام في الإدارة وبعضها على استخدامها في البحث وهكذا. وقليل من الأبحاث التي تناولت استخدام الإنترنت في مجالات التعليم بصفة عامة وفي التعليم العالي بصفة خاصة.

ومن هنا يمكن القول إن البحث في كيفية استخدام الإنترنت في التعليم العالي وأهميته مطلب تُملية علينا ضرورة توظيف خدمة جديدة في مجال التربية والتعليم. ثم إن التطرق إلى مفهوم شامل لهذه التقنية وتوظيفها في التعليم العالي تفرضه المكتبة التربوية الفقيرة إلى هذا النوع من الأبحاث.

ويمكن تحديد السؤال الرئيس للدراسة في السؤال التالي: كيف يمكن توظيف الإنترنت في التعليم العالي؟ ومن هذا السؤال يمكن صياغة الأسئلة التالية:

س ١ - ما هي الإنترنت ؟

س ٢ - كيف يمكن توظيف الإنترنت في التعليم عن بُعد في التعليم العالي Distance Learning؟

س٣ - كيف يمكن للتعليم العالي من توظيف الإنترنت في المجال الأكاديمي؟

س ٤ - كيف يمكن للتعليم العالي من توظيف الإنترنت في مجال المعلومات؟

س٥ - كيف يمكن للتعليم العالي من توظيف الإنترنت في مجال الإدارة؟

س٦ - ما عوائق استخدام الإنترنت في التعليم العالي؟

أهمية البحث

تتجلى أهمية البحث في الآتي :

١- أنها تتناول موضوع استخدام الإنترنت في التعليم الذي قال عنه جوردون وجينيتي Gordon and Jeannette نحن بحاجة إلى إعادة تصميم بيوتنا حيث إنها سوف تكون مصدرا من مصادر التعلم في القرن القادم.

٢- وتزداد هذه الأهمية في أنها تتناول تطوير أجزاء مهمة من العملية التربوية (الإدارة ، المناهج ، البحث ، أعضاء هيئة التدريس ، الطلاب).

٣- أن هذه الدراسة تعد جديدة في هذا المجال.

٤- أن هذه الدراسة مهمة لتهيئة طلابنا لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

٥- أن استخدام هذه التقنية الجديدة في المدارس سيكون ضرورة ولذا لابد من الإعداد والتخطيط لهذه التقنية.

أهداف البحث

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة كيفية توظيف التقنيات الحديثة وبالأخص شبكة الإنترنت في التعليم العالي من أجل الحصول على المعارف والمعلومات بأسهل الطرق وبأسرع المُثل وبأقل تكلفة. وبالجملة فإن هذه الدراسة تهدف إلى :

١- التعرف على أهمية استخدام التقنية في التعليم.

٢- التعرف على مفهوم الإنترنت وكيفية استخدامها في التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة.

٣- التعرف على استخدام الإنترنت في المجال الأكاديمي ، الإدارة والبحث.

٤- التعرف على تجارب بعض الجامعات في الاستفادة من الإنترنت.

٥- النظر في الكتب والأبحاث التي تناولت الموضوع من وجهة نظر عالمية والاستفادة منها في هذا الموضوع.

٦- التوصل إلى بعض المقترحات والتوصيات التي تسهم في تطبيق هذه التقنية الجديدة في العملية التربوية.

حدود البحث

إن المتتبع للدراسات والبحوث والكتب التي تناولت استخدام الإنترنت في التعليم يجد أنها أقل من القليل وذلك راجع إلى حداثة الموضوع. لذا فإن هذه الدراسة سوف تعتمد على ما كُتب في الموضوع من كتب وأبحاث ودراسات في اللغتين العربية والإنجليزية - حسب ما وقع بين يدي الباحث- بعد استخدام فهارس الأبحاث المعتمدة مثل Eric ، وفهارس الرسائل الجامعية ، وكذلك البحث في الشبكة العنكبوتية(www) وغيرها من مراكز الأبحاث عبر الإنترنت. كما أن هذه الدراسة سوف تتناول الأبحاث والدراسات- التي استطاع الباحث الحصول عليها- التي كُتبت عن هذا الموضوع من عام ١٩٨٨م إلى عام ٢٠٠٠ م. وأخيرا كما أن هذه الدراسة سوف تتطرق إلى العناصر التي حددها الباحث في دراسته فقط.

منهج البحث

إن المتتبع للأبحاث التربوية ليجد أن مناهجها إما أن تُركّز على توزيع الاستبانات وتحويلها إلى أرقام وإحصائيات فتصبح كمية ، أو يقوم الباحث بوضع الفروض والضوابط ويقارن بين المجموعات المنضبطة وغير المنضبطة فتصبح تجريبية ، أو يقوم الباحث بتحليل محتوى الكتب المدرسية فيصبح البحث كيفيا. أما المناهج الأخرى ، فهي قليلة الاستخدام وذلك راجع إلى صعوبتها من جهة وإلى عدم التركيز عليها من قبل التربويين من جهة أخرى. وللوصول إلى نتائج علمية في هذه الدراسة فإن الباحث سوف

يركز على الاهتمام بتحليل المفهوم وتعريفة ثم تطبيقاته من خلال تحليل وتركيب نتائج عديدة من الدراسات والكتابات السابقة دون اللجوء إلى دراسة ميدانية أو تحليل لمضمون الكتب المدرسية.

مصطلحات البحث

الإنترنت *Internet* : هي المنظومة العالمية التي تربُط مجموعة من الحاسوبات شبكة واحدة وكلمة إنترنت مختصرة من كلمة Internetwork .

البريد الإلكتروني *electronic mail* : هو تبادل الرسائل عبر الشبكة سواء كانت نصية أو مصحوبة بعناصر متعددة الوسائط(مثل الصوت، الصورة، الفيديو...إلخ).

مجموعات الأخبار *news group* (*usenet*): وهي " الأماكن " التي يجتمع فيها الناس لتبادل الآراء والأفكار أو تعليق الإعلانات العامة أو البحث عن المساعدة في موضوع معين.

القوائم البريدية *mailing list* : قائمة بعناوين بريد إلكتروني بغرض تحويل الرسائل إلى مجموعة من الأشخاص.

أدوات (مراكز) البحث *Sarch engine* : هي البرامج التي تساعد الباحثين في البحث عن معلومات معينة في الإنترنت.

قوفر *gopher* : نظام معلومات موزع ومفهرس يعتمد على عملية البحث من خلال القوائم لقراءة الوثائق.

الشبكة العنكبوتية *world wide web* : برنامج يساعد المستخدم للحصول على معلومات كتابية، أو مسموعة، أو مرئية عبر صفحات إلكترونية يتصفح فيه المستخدم عبر حاسبه الآلي.

نظام نقل الملفات *file transfer protocol*: ويقصد به البروتوكول الخاص بنقل الملفات من الإنترنت إلى حاسب شخصي أو العكس.

ملقمات المعلومات واسعة النطاق *Wais* : يعتبر Wais أحد أنظمة البحث عن المعلومات، وهو يُتيح الفرصة لمستخدمه القيام بعملية البحث باستخدام كلمة مفسرة keywords على عدة مراكز معلومات في نفس الوقت

المجال الأكاديمي: يقصد به المناهج وطرق التدريس وكل ما يتم داخل الفصل الدراسي.

الإطار النظري للبحث

للإجابة عن تساؤلات الدراسة سوف يقوم الباحث بالإجابة عن كل سؤال على حدة وذلك بالرجوع إلى الأبحاث والدراسات التي تناولت الموضوع والتعليق عليها وتحليلها.

١ - الإنترنت

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ما هي الإنترنت ؟ فإنه من الأفضل أن نتطرق إلى تعريف الإنترنت والتطرق إلى تاريخ هذه الشبكة بنوع من الإيجاز لكي يكون القارئ على علم بهذه الشبكة.

أ) تعريف الإنترنت

تتعدد تعريفات العلماء والباحثين للإنترنت . فكل عالم أو باحث ينظر إلى هذا الشيء المعرّف من زاوية ثقافته واهتماماته الخاصة وعمله. وقد أشار كل من قبز وريتشارد Gibbs and Richard [٥ ، ص ١٢] إلى أن تعريف المهندس للإنترنت يختلف

التاجر والمدرس. وهذا راجع إلى النظر إلى الاستفادة من هذه الشبكة، وبالنظر إلى التعريفات التي أطلقت على الإنترنت نجد أنها تشتمل على العناصر التالية :

- الإنترنت أساسا مجموعة من الحاسبات.
- وتلك الحاسبات مترابطة في شبكة أو شبكات.
- وتلك الشبكات يمكن أن تتصل بشبكات أكبر.
- وأن عملية الاتصال بين الشبكات يحكمها بروتوكول معين.
- وأنه ليس هناك هيئة مركزية مسؤولة عن الإنترنت.
- وأن مهن كثيرة يمكن أن تستخدم شبكة الإنترنت لأغراضها الخاصة بما فيها الدول. [٦ ، ص ١٩].

كما أن الإنترنت تعرف عند البعض بخط المعلومات السريع information highway أو information superhighway ، لكن الصحيح أن المقصود بخط المعلومات السريع هو البنية التحتية للمعلومات الوطنية والتي تعد الإنترنت جزءا منها، فشبكات الهاتف والأقمار الصناعية والتلفزيون وغيرها من التقنيات التي تسمح بإرسال واستلام الصوت والصورة معا.

وبالرغم من هذا التفاوت في التعاريف فإن هناك تعريفا مشتركا يتفق عليه الجميع وهو " الإنترنت هي شبكة ضخمة من أجهزة الحاسب الآلي المرتبطة ببعضها البعض والمنتشرة حول العالم" [٧، ص ٢٧].

ب) تاريخ الإنترنت

تعدّ الإنترنت تطورا مدهشا في الصلات الفكرية. لقد بدأت فكرة الإنترنت في الولايات المتحدة الأمريكية وربطت المواقع الحكومية والعسكرية. وتتلخص الفكرة في إنشاء شبكة تحتوي على عدد من الممرات التي تستطيع المعلومات المرسلة استخدامها.

وبهذا فإنه عندما يتعرض موقع ما في الولايات المتحدة لهجوم نووي من الاتحاد السوفيتي إلى تدمير إحدى الشبكات فإن باقي الشبكات تستمر في العمل بشكل كامل ودون تأثير. وكان ذلك عام ١٩٦٩م، وهذه هي المرحلة الأولى من مراحل تأسيس الإنترنت وتم فيها تأسيس مايسمى ب ARPAnet وكالة مشروع الأبحاث المتطورة). أما المرحلة الثانية، فقد بدأت عام ١٩٨٢م عندما أصبحت TCP/IPهي اللغة الرسمية في الإنترنت، وفي المرحلة الثالثة والتي بدأت عام ١٩٨٩ م تم تأسيس ما يسمى IRTF (مركز البحوث في الانترنت) و IETF (وحدة مهندسي الإنترنت). لكن الثورة الحقيقة لهذه الشبكة بدأت في المرحلة الرابعة عام ١٩٩٣ م عندما تم اختراع أو تأسيس الشبكة العنكبوتية world wide web . ومما يميز هذه المرحلة أنها أتاحت للمستخدم استخدام الصوت والصورة والكتابة بنفس الوقت. أما المراحل الأولى والثانية والثالثة فقد اقتصرت على النص الكتابي فقط [٨، ص ٣٢].

وقد ذكر روثنبيرق Rothenberg أن أهم الخدمات التي تقدمها الإنترنت والتي يمكن توظيفها في مجال التربية والتعليم هي:

- البريد الإلكتروني electronic mail
- خدمة نقل الملفاتFTP
- خدمة المجموعات news groups
- خدمة القوائم البريدية mailing lists
- خدمة المحادثة internet relay chat
- خدمة البحث باستخدام Wais
- خدمة البحث في القوائم gopher
- خدمة الشبكة العنكبوتية www [٩، ص ص ١-٢]

جـ) استخدام الإنترنت في التعليم العالي

هناك أنواع كثيرة من التقنية يمكن توظيفها في قطاع التعليم، والمعلمون لديهم القناعة التامة بأن استخدام التقنية يساعد في تعليم الطلاب. وبعد دراسات تتبعية لواقع استخدام التقنية ذكر جاكوبسون Jacobson أن استخدام التقنية في المدارس يزداد بسرعة مذهلة ثم خلُص إلى ما يلي:

- أن استخدام التقنية في العلوم الإنسانية أقل منه في العلوم الطبيعية والرياضيات.
- أن استخدام البريد الإلكتروني في البحث والاتصال يساعد على توفير الوقت لدى الطلاب.
- معظم الطلبة يمضون وقتا كبيرا في تعلم الحاسوب، أكثر من الوقت الذي يمضونه في تعلم المحتوى الذي في داخل الحاسوب.
- معظم أساتذة الجامعات لا يرغبون تخصيص الوقت الكافي لاستخدام التقنية داخل الفصل الدراسي.
- هناك تطبيقات كثيرة للحاسوب في التعليم [١٠، ص ٩].

وفي بداية حديث السوورث Ellsworth عن التقنية قال: "إنه من المفرح جدا للتربويين أن يستخدموا شبكة الإنترنت التي توفر العديد من الفرص للمعلمين وللطلاب على حد سواء بطريقة ممتعة" [١١، ص XXIII]. أما واتسون Watson، فقال: "تعتبر وسائل الاتصالات الحديثة من أهم الأدوات التي استخدمتها في التدريس" [١٢، ص ٤١].

وعند الحديث عن الإنترنت واستخدامها في التعليم أثار ويليام Williams السؤال التالي: هل الإنترنت موضة أو بدعة جديدة من بدع القرن الحالي يمكن استخدامها في التعليم؟ ثم أجاب بقوله لا أعتقد ذلك! لقد قال هذا القول- أنها موضة جديدة- بعض التربويين عندما تم استخدام الحاسوب والآلات الحاسبة في مجال التربية والتعليم، ولكن هذه الوسائل لازالت قائمة ويزداد استخدامها يوما بعد يوم [١٣، ص ٢١].

ثم أكد ويليامز Williams على أن هناك أربعة أسبابٍ رئيسة تجعلنا نستخدم الإنترنت في التعليم وهي:

١- الإنترنت مثال واقعي للقدرة على الحصول على المعلومات من مختلف أنحاء العالم.

٢- تُساعد الإنترنت على التعلم التعاوني الجماعي، نظرا لكثرة المعلومات المتوافرة عبر الإنترنت فإنه يصعب على الطالب البحث في كل القوائم. لذا يمكن استخدام طريقة العمل الجماعي بين الطلاب، حيث يقوم كل طالب بالبحث في قائمة معينة ثم يجتمع الطلاب لمناقشة ما تم التوصل إليه.

٣- تساعد الإنترنت على الاتصال بالعالم بأسرع وقت وبأقل تكلفة.

٤- تساعد الإنترنت على توفير أكثر من طريقة في التدريس، ذلك أن الإنترنت هي بمثابة مكتبة كبيرة تتوافر فيها جميع الكتب سواء كانت سهلة أو صعبة. كما أنه يوجد في الإنترنت بعض البرامج التعليمية باختلاف المستويات [١٣، ص ص ٢١-٢٥].

ومهما يكن من أمر، فإن مجالات استخدام الإنترنت في التعليم كثيرة جدا. والمتتبع لواقع الجامعات والكليات المتوسطة يجد أنها خطت خطوات جبارة في هذا المجال وتحدّت الصعاب وحاولت التغلب على معظم المشكلات التي تواجهها في سبيل استخدام هذه التقنية. ويعد نظام ولاية جورجيا الأكاديمي والطبي Georgia Statewide Academic and Medical System من أكبر الشبكات العالمية حيث يوجد فيها أكثر من ٢٠٠ فصل دراسي في مختلف أنحاء العالم مرتبط بهذا النظام خلال عام١٩٩٥م، ومن خلال هذه الشبكة يستطيع الطلبة أخذ عدد من المواد والاختبار بها. [١٤، ص ٥٩].

٢- استخدام الإنترنت في التعليم عن بُعد في التعليم العالي Distance Learning .

يعدّ التعليم عن بُعد distance learning إحدى الوسائل الرئيسة التي يمكن استخدامها كوسيط للتعليم بين المؤسسة التعليمية وطلابها في مختلف أنحاء العالم. وقد

تعددت التعاريف لهذا النوع الجديد في التدريس، فقد عُرّف على أنه استخدام وسائل الاتصال لنقل المعلومات للطلاب عندما يكونون في مكان والمعلم في مكان آخر. لكن فليبزاك Filipczack عرف التعليم عن بُعد بأنه" النظم والطرق التي يمكن بواسطتها إتاحة الفرصة للمتعلم للحصول على أكبر قدر من المعلومات" [١٥، ص ١١١].

وقد أصبح التعليم عن بُعد عنصرا أساسيا في سياسة التعليم ونظامه وخططه في التسعينيات ولا يمكن الاستغناء عنه بأي حال من الأحوال، بل إن الطلب سيزداد على هذا النوع من التعليم في القرن الحادي والعشرين. لقد كان استخدام هذه التقنية مقتصرا على استخدام محطات التلفزيون والراديو والأقمار الصناعية لنقل الصوت والصورة إلى أماكن محددة لكن الواقع اختلف بدخول عصر الإنترنت internet [١٤، ص ٥٨].

والمتتبع لواقع التعليم عن بُعد يجد أن الإنترنت لعبت دورا مهما في تغيير أشكال استخدام التعليم عن بُعد. فبعد أن كان التعليم عن بُعد مقتصرا على مكان معين أصبح أكثر سعة وانتشارا، وأصبح بإمكان الجامعات ربط مواقع كثيرة في أماكن متعددة في العالم بتكلفة يسيرة وبكفاءةٍ عالية كما فعلت جامعة ويسكانسن University of Wisconsin، حيث قامت بربط أكثر من معهد بشبكة واحدة لإلقاء الدورات التدريبية [١٦، ص ١]. بل بدخول الإنترنت أصبح مصطلح التعليم عن بُعد يذوب شيئا فشيئا، وإن ذُكر فيكون مقترنا بالإنترنت وبعض التربويين أطلق عليه مصطلح distance learning internet. والتعليم عن بُعد بدخول عصر الإنترنت أصبح يأخذ عددا من الأشكال أهمها:

١- استخدام البريد الإلكتروني electronic mail، وذلك بإرسال الرسائل لجميع الطلاب، وإرسال جميع الأوراق المطلوبة في المواد، وإرسال الواجبات المنزلية، واستخدام البريد كوسيط بين المعلم والطالب للرد على الاستفسارات، وكوسيط للتغذية الراجعة feedback.

٢- استخدام الإنترنت كوسيط للحوار بين الطلبة مهما كان موقعهم في العالم عن طريق ما يسمى بنظام المجموعات newsgroup ، ومن خلال استخدام هذه الخدمة يمكن جمع جميع الطلبة والطالبات المسجلين في مادة ما تحت هذه المجموعة لتبادل الآراء ووجهات النظر.

٣- استخدام الإنترنت كوسيط للحصول على المعلومات والأوراق الخاصة بموضوع معين باستخدام خدمة نقل الملفات downloading .

٤- استخدام الإنترنت كوسيط في التعليم باستخدام التعليم الذاتي.

٥- استخدام الإنترنت كوسيلة لعقد الاجتماعات باستخدام الصوت والصورة بين أفراد المادة الواحدة مهما تباعدت المسافات بينهم في العالم وذلك باستخدام نظام multi-user object oriented أو internet relay chat .

٦- استخدام الإنترنت كوسيط في البحث والاطلاع والحصول على المعلومات والبحوث والدراسات المتوافرة عبر هذه الشبكة [١٧ ، ص ٥٢].

واستخدام الإنترنت كأداة أساسية في التعليم عن بُعد حقق الإيجابيات التالية :

١- المرونة في الوقت والمكان.

٢- إمكانية الوصول إلى عدد أكبر من الجمهور والمتابعين في مختلف العالم.

٣- عدم النظر إلى ضرورة تطابق أجهزة الحاسوب وأنظمة التشغيل المستخدمة من قبل المشاهدين مع الأجهزة المستخدمة في الإرسال.

٤- سرعة تطوير البرامج مقارنة بأنظمة الفيديو والأقراص المدمجة CD Rom .

٥- سهولة تطوير محتوى المناهج المعلومات الموجودة عبر الإنترنت.

٦- قلة التكلفة المادية مقارنة باستخدام الأقمار الصناعية ومحطات التلفزيون والراديو [١٨ ، ص ٢٠٩ ؛ ١٩ ، ص ٧٢ ؛ ١٧ ، ص ٥٣].

ورغم هذه الإيجابيات إلا أن هناك من التربويين أمثال كاراكا Karaka من يرى أن هناك بعض السلبيات في الوقت الحاضر - التي اعتقد كاراكا أن مصيرها إلى الزوال في القريب العاجل- وأهمها مايلي :

١- قلة الحزم المحررة أو عرض النطاق كما يسميها البعض bandwidth ، والتي تساعد على كمية نقل المعلومات التي يمكن إرسالها على خط معين في وقت محدد، وكلما زاد عرض النطاق أمكن إرسال المعلومات بشكل أسرع.

٢- البطء في إرسال الصوت والصور من خلال الإنترنت لاسيما باستخدام أجهزة المودم ضعيفة الإرسال والاستقبال [١٦ ، ص ٢].

التخطيط لاستخدام التعليم عن بُعد Strategies for Distance Learning

يعدّ التخطيط الجيد للتعليم عن بعد من أهم الأسباب التي تؤدي إلى نجاحه، وقد يكون التعليم عن بُعد رخيصا وسريعا وواضحا وسهلا، لكن ليس دائما أكثر فعالية وخاصة إذا لم يخطط له تخطيطا جيدا [١٥ ، ص ١١٣]. وقد علق على هذا ديد Dede بقوله: "الحصول على المعلومات بسهولة ليس دليلا على أن مستوى المعرفة والتحصيل يزداد لدى الطلبة ... توفر المعلومات للطلبة لا يُولّد أفكارا خيالية لدى الطلبة" [٢٠ ، ص ١٩٩].

وقد ذكر روفلد وهيمسترا Rohfeld and Hiemstra أن هناك أكثر من استراتيجية يمكن استخدامها للتغلب على بعض مشكلات الفصل الإلكتروني وجعل التعليم عن بُعد أكثر فعالية، ومن أهم تلك الاستراتيجيات ما يلي :

- التخطيط لتأسيس خط تلفون في الفصل الدراسي.
- التخطيط لتأسيس نظام المجموعات بين الطلبة لإجراء المناقشات والحوار فيما بينهم وتعريفهم ببعض، ووضع الواجبات المشتركة بينهم group project لكي يتم التفاعل فيما بينهم.

• وضع دليل للطلبة يساعدهم على كيفية استخدام الإنترنت في التعليم وكيفية إجراء الحوارات والاتصالات بين الطلبة.

• توفير عدد كبير من المناشط التربوية مثل(الحوار، والنقاش، والنقد، ومعرفة ردود الأفعال...إلخ) لكي لا يمل المتعلم [٢١ ، ص ص٩١- ١٠٤] .

إضافة إلى ماسبق فقد ذكر كل من باتس [١٨ ، ص ٢٠٩]، واسيتوموند [١٩ ، ص ٧٢] ، و وولف [١٧ ، ص ٥٣] الإستراتيجيات التالية لجعل التعليم عن بُعد فعالاً :

١- فهم جوانب القوة والضعف في استخدام التقنية.

٢- توفير الحلقات التدريبية والإرشادية للعاملين في مجال تقنيات التعليم.

٣- التخطيط للأخطاء الفنية التي قد تحدث من خلال استخدام التقنية، وتوفير خدمة الإصلاح بأسرع وقت ممكن.

٤- التخطيط على التركيز على التعليم الفردي أو تعليم الطلبة كيف يتعلمون learning how to learn ، والتعليم الموجه self-directed learning ، والتعليم التفكيرى الناقد critical reflection .

٥- تطوير قدرة الطلاب على البحث والتصفح والقدرة على اختيار المفيد في شبكة الإنترنت.

٦- دمج البريد الإلكتروني مع الفيديو وبمعنى آخر استخدام الصوت والصورة معا لكي يتم التفاعل الاجتماعي بين الطلبة، ذلك أن الاقتصار على النص أمر ممل للطلبة.

٧- التركيز في طرق التدريس المتمركزة على المتعلم learning-center واستخدام الواجبات الجماعية بين الطلبة.

هذا وتجدر الإشارة إلى أن بعض الجامعات بدأت تمنح الدرجات العلمية عبر

الإنترنت، مما جعل بعض المهتمين في التعليم أن يطلقوا عليها جامعات الإنترنت. هذا وقد أعلنت جامعة أكسفورد Oxford University ، أعرق الجامعات البريطانية أنها سوف تمنح بدءا من العام ١٩٩٩م درجات الماجستير والدكتوراه في بعض التخصصات عبر الإنترنت . كما أن هناك كليات وجامعات أخرى تمنح درجة البكالوريوس والدبلوم العام من خلال الإنترنت. مثال ذلك كلية سياتل المتوسطة Seattle Community Colleges ، وجامعة ميرلاند University of Maryland . ومن المراكز التعليمية والجامعات التي تمنح الدرجات عبر الإنترنت ما يلي :

Internet Universities and Training Institutes
(http://homepages.together.net/~lifelong//distance.html)
International Center for Distance Learning(http://www.-icdl.open.ac.uk/)
Open Learning Australia (http://www.ola.edu.au/)
The University of Distance Learning By Nerd World Media
(http://www.nerdworld.com/users/dstein/nw959.html)

ولاشك أن هذا يوفر الوقت والجهد في التعليم العالي حيث يمكن استخدام هذا لمواجهة الأعداد المتزايدة من الطلاب.

٣ – استخدام الإنترنت في المجال الأكاديمي

البريد الإلكتروني electronic mail هو تبادل الرسائل والوثائق باستخدام الحاسوب. ويعتقد كثير من مستخدمي الشبكة أن البريد الإلكتروني هو أفضل ما في الإنترنت. ومن خلال هذه الخدمة يستطيع كل من الأستاذ، الطالب أن يرسل رسالة إلى أي مكان في العالم خلال لحظات وبنسبة وصول ١٠٠٪. ومما يميز هذه الخدمة عند مقارنتها بالتلفون: سهولة حفظ السجلات، وتجنب الاتصالات الخارجية، وإرسال الرسائل في أي وقت في الليل أو النهار دون النظر إلى فارق التوقيت أو غيره. كما أن البريد الإلكتروني يساعد على الاتصال بين المجموعات، سواء كانت هذه المجموعات داخل الحرم الجامعي أو في أي مكان من العالم [٢٢ ، ص ٨٢].

ويعد تعليم طلاب التعليم العالي على استخدام البريد الإلكتروني الخطوة الأولى في استخدام الإنترنت في التعليم، وقد ذكر هانلن Hanlin أن استخدام الإنترنت تساعد الأستاذ الجامعي على استخدام مايسمى بالقوائم البريدية listserve للفصل الدراسي الواحد، حيث يتيح للطلبة الحوار وتبادل الرسائل والمعلومات فيما بينهم [٢٣، ص ٢١]. بالإضافة إلى هذا يمكن توظيف الإنترنت في المجال الأكاديمي في المجالات التالية:

١- استخدام البريد الإلكتروني كوسيط لتسليم الواجب المنزلي حيث يقوم الأستاذ بتصحيح الإجابة ثم إرسالها مرة أخرى للطالب، وفي هذا العمل توفير للورق والوقت والجهد، حيث يمكن تسليم الواجب المنزلي في الليل أو في النهار دون الحاجة لمقابلة الأستاذ.

٢- تكوين جمعيات للطلبة المهتمين بشئون معينة باستخدام ما يسمى بخدمة المجموعات news group . فمثلا يمكن أن تكون هناك جمعية مهتمة في التربية، وجمعية أخرى مهتمة في العلوم الهندسية وثالثة مهتمة في الطب وهكذا، وهذه الخدمة تتيح الفرصة للطلاب تبادل وجهات النظر مع أقرانهم المهتمين في نفس المجال في مختلف أنحاء العالم العربي، بغض النظر عن الموقع.

٣- ربط الجامعات العربية بشبكة معينة بحيث يمكن تبادل وجهات النظر بما يخدم العملية التربوية بين مديري الجامعات في مختلف الوطن العربي.

٤- وضع مجموعة خاصة news group لأساتذة الجامعات في العالم العربي أصحاب التخصص الواحد (أساتذة المحاسبة بمجموعة مستقلة)، ومثلهم أساتذة التربية والإدارة والطب والهندسة وغيرها وإن اقتضى الأمر مستقبلا تفريع هذه المجموعات حسب التخصص الدقيق فحسن. ويكون الهدف من هذه المجموعات تبادل الخبرات الآراء والأبحاث بين أصحاب التخصص الواحد.

٥- الاتصال بين الجامعات في المستقبل يكون عبر البريد الإلكتروني كما تفعل الجامعات في البلاد الغربية حيث إن الجامعات في اليابان وأمريكا والصين وأوروبا اعتمدت البريد الإلكتروني كوسيلة اتصال معتمدة [٢٤، ص ٢].

٦- استخدام الإنترنت كوسيلة للبحث والاطلاع، حيث يمكن للطلاب الدخول على مكتبة الملك فهد الوطنية في الرياض أو مكتبة الكونقرس الأمريكي أو أي مكتبة في العالم والبحث عما فيهما وطباعة الملخصات دون الذهاب إلى تلك المكتبات.

٧- يمكن استخدام الإنترنت كوسيلة مساعدة في المناهج، حيث يمكن وضع المناهج المدرسية في صفحات مستقلة في الإنترنت وتتاح الفرصة للطلاب الدخول لتلك الصفحات من منازلهم والاستفادة منها.

٨- يمكن استخدام الإنترنت كوسيلة مساعدة في شرح موضوع معين. عند شرح موضوع في مادة العلوم أو الهندسة يمكن للطلاب الدخول إلى أحد المواقع التي تناقش هذا الموضوع بنوع من التفصيل والاستفادة من المعلومات الجديدة الموجودة.

٩- توجيه الطلاب وتشجيعهم على تصميم صفحات خاصة بهم home page لعرض ابتكاراتهم وأبحاثهم وخبراتهم للآخرين.

١٠- عقد اجتماعات بين مديري الجامعات أو مديري الأقسام العلمية في الجامعات العربية مع غيرهم أو لوحدهم في مختلف مناطق العالم دون اللجوء إلى السفر إلى مقر واحد.

١١- بث المحاضرات من مقر الجامعة أو الوزارة مثلا إلى أي مكان في العالم، فعند إقامة محاضرة لمعالي وزير التعليم العالي أو مدير جامعة يمكن الإعلان عنها وبثها للعالم بدون تكلفة تُذكر.

١٢- عقد دورات تربوية للمعلمين ورؤساء الأقسام وغيرهم عبر الإنترنت، وبمعنى آخر يمكن لأستاذ الجامعة أو معلم التعليم العام أو المدير متابعة هذه الدورة وهو في منزله ثم يمكن أن يحصل على شهادة في نهاية الدورة.

بالإضافة إلى ما سبق فقد أشار بيها Peha إلى أن الطلبة يمكن أن يستخدموا الإنترنت في المجالات التالية:

١- تساعد الإنترنت الطلاب على الاتصال بالمتخصصين للاستفادة منهم سواء في تحرير الرسائل أو في الدراسات الخاصة أو في الاستشارات.

٢- الواجب الجماعي group project يساعد الطلبة على التدريب على التعليم الجماعي والاحتكاك بالأقران.

٣- البحث وجمع البيانات: حيث يمكن للباحث إرسال الإستبانه عبر الإنترنت ثم يتم تعبئتها من المختصين ثم تعاد للباحث بأقصر وقت ممكن [٢٥، ص ص ١٨-٢٠].

أما ليو وليو Leu and Lue فقد أضافا إلى ما سبق التطبيقات التالية التي يمكن استخدامها في الإنترنت:

١- الحصول على المعلومات: حيث تتيح الإنترنت الفرصة للطلبة للدخول إلى قوائم الأخبار والمستجدات اليومية لمعرفة الجديد سواء في نفس التخصص أو في مجال الحياة العامة.

٢- الاتصال بالمهتمين بنفس التخصص: حيث يمكن للطلاب أو الأساتذة الاتصال بزملاء لهم من مختلف أنحاء العالم ممن يشاركونهم الاهتمام في موضوعات معينة لبحث الجديد فيها وتبادل الخبرات وهذا بالطبع يتم باستخدام نظام المجموعات news group أو نظام القوائم mailing list .

٣ - الحصول على برامج جديدة: تساعد الإنترنت الطلاب على الحصول على بعض البرامج المجانية الموجودة في الإنترنت [٢٦، ص ص ٧-١٠].

٤- عقد اجتماعات باستخدام الفيديو: يستطيع الطلاب عقد اجتماعات مع زملائهم من مختلف أنحاء العالم لمناقشة مواضيع معينة أو لمناقشة كتاب أو فكرة جديدة في الميدان، أو مناقشة نتائج بحث ما وتبادل وجهات النظر فيما بينهم [٢٧، ص ٢].

وعن الجوانب الإيجابية في استخدام الإنترنت في المجال الأكاديمي أشار كل ليو وليو Leu and Leu، و بيها Peha، و بروكتور والن، Proctor and Allen إلى الجوانب التالية:

- تغيير نظم وطرق التدريس التقليدية يساعد على إيجاد فصل مليء بالحيوية والنشاط.
- إعطاء التعليم صبغة العالمية والخروج من الإطار المحلي.
- سرعة التعليم وبمعنى آخر فإن الوقت المخصص للبحث عن موضوع معين باستخدام الإنترنت يكون قليلا مقارنة بالطرق التقليدية.
- الحصول على آراء العلماء والمفكرين والباحثين المتخصصين في مختلف المجالات في أي قضية علمية.
- سرعة الحصول على المعلومات.
- وظيفة الأستاذ في الفصل الدراسي تصبح بمثابة الموجة والمرشد وليس الملقي.
- مساعدة الطلاب على تكوين علاقات عالمية إن صح التعبير.
- إيجاد فصل بدون حائط classroom without walls.
- تطوير مهارات الطلاب على استخدام الحاسوب.
- عدم التقيد بالساعات الدراسية حيث يمكن وضع المادة العلمية عبر الإنترنت ويستطيع الطلاب الحصول عليها في أي مكان وفي أي وقت [٢٦، ص١٣ ؛ ٢٥، ص١٩ ؛ ٢٨، ص ص٢-٣].

• وبالنسبة للمجتمع السعودي المحافظ يمكن الاستفادة من الإنترنت بإتاحة الفرصة للطالبة لمتابعة الأستاذ من أي مكان دون الضرورة إلى المقابلة وقد يتم أيضا تطبيق بعض التجارب الحية عبر الإنترنت.

٤ - استخدام الإنترنت كمصدر من مصادر المعلومات

يُقسم بعض الباحثين مجالات الاستفادة من الإنترنت إلى قسمين هما : الاتصالات والحصول على المعلومات. وقد ذكر جونسون Johnson أن الإنترنت أداة فعالة في البحوث ، ثم أضاف قائلا إن ٢٠٪ من المعلومات الموجودة في العالم رقمية وبنهاية التسعينيات من القرن العشرين سوف تكون متوافرة في الإنترنت [٢٩ ، ص ٨]. أما روبرت قلدن Robert Gliden مدير جامعة أوهايو في أمريكا ، فقد أشار في محاضرة له (٢٨/١٠/١٩٩٧م) عند حديثه عن مستقبل جامعة أوهايو أن المعرفة تتضاعف كل ١٨ شهرا ، ثم أردف قائلا إن ٩٠٪ من المعلومات سوف تكون متوافرة عبر الإنترنت في القريب العاجل.

وقد أكد هذه الأهمية - الإنترنت في الحصول على المعلومات- كامبل (Campbell) بقوله : " حقا من أهم فوائد الإنترنت المعلومات التي تحتويها ، ولك الحق ألا تصدق أن آلاف الشبكات ارتبطت ببعضها البعض" [٣٠، ص ١] .

وقد دعا الرئيس الأمريكي كلينتون Clinton عندما ألقى خطابا لاتحاد الولايات State of the Union في يناير ١٩٩٤ م المكتبات في جميع الولايات المتحدة الأمريكية إلى ضرورة الارتباط في الإنترنت ووضَع عام ٢٠٠٠ م كحد أقصى لهذه المكتبات.

ولم تكن مكتبات الجامعات بأقل حظا من المكتبات العامة فقد خطت خطوات جبارة في الانضمام إلى الإنترنت ووضع مكتباتها عبر هذه الشبكة. ونظرا لأننا نعيش في عصر المعلومات فقد ظهر ما يسمى بالمكتبات الإلكترونية electronic library ، حيث تضع

هذه المكتبات مواردها تحت تصرف المشتركين علما أن رسم الاشتراك رمزي ولا يتجاوز ٥٠ دولارا سنويا .

وبالجملة فإن الإنترنت تركت آثارا واضحة على المكتبات العالمية وساعدت الباحثين وأساتذة الجامعات على توفير المعلومات بأسهل الطرق وبأقل تكلفة. ولاشك أن مكتبات الجامعات في جميع أنحاء العالم تستطيع الاستفادة من تلك الآثار الإيجابية التي أحدثها استخدام الإنترنت في المكتبات. وقد ذكرت مكيننا Mckenna في بحثها والذي كان بعنوان "الإنترنت والمكتبات" الآثار التالية :

١- الفرصة الإدارية: أصبحت المكتبات تُعد البرامج التدريبية لاستخدام الإنترنت وكيفية البحث فيها. وهذا لاشك يساعد على إتاحة الفرصة للمكتبات لتخريج القادة والباحثين في مجال الإنترنت.

٢- توفير الوقت والمال: أصبحت المكتبات قادرة على متابعة الجديد من الأبحاث والدراسات دون الاضطرار إلى حضور المؤتمرات المكلفة أو الاشتراك في جميع المجلات.

٣- الإجابة عن الأسئلة: بدخول الإنترنت قامت المكتبات بتوفير خدمة جديدة وهي الإجابة عن الأسئلة التي يحتاج إليها الباحثون وزوار المكتبات. ومن أمثلة ذلك Ask Eric وهو برنامج خاص بالتربويين.

٤- الإعارة العالمية: من الخدمات التي توفرها الإنترنت هي إمكانية الاستعارة من أي مكتبة في العالم، حيث أصبح لدى المكتبات بعض القراء من خارج المدينة بل الدولة.

٥- طباعة المستندات: وفرت الإنترنت الفرصة للباحثين بطباعة الأبحاث الموجودة في ملفات هذه الشبكة. وتختلف هذه الملفات فبعضها بمقابل وبعضها بالمجان، ومهما يكن من أمر فإن توفير الأبحاث بسرعة تفوق كل التوقعات مكسب أساسي للباحثين من أساتذة الجامعات وغيرهم.

٦- المشاركة في المعلومــات: حيث قامت بعض المكتبات بالاتفاق فيما بينها بالاشتراك في بعض المجلات بحيث يكون الدفع مشتركا. ومن أفضل تلك الشبكات شبكة ولاية أوهايو Ohiolink ، حيث تضم هذه الشبكة أكثر من ٢٧ مكتبة معظمها مكتبات الجامعات، وقد اتبعت هذه الشبكة طريقة ممتازة حيث ربطت المكتبات بشبكة واحدة ثم تم الاشتراك في أكثر من ١٦٠٠ مجلة تكون تكلفة الاشتراك موزعة بين هذه المكتبات. [٣١، ص ص ١-٢].

ومن هنا يمكن القول بأن الإنترنت تعد مكانا مثاليا لإجراء الأبحاث، حيث تضع معظم المكتبات مواردها بتصرف مستخدمي الشبكة، ولاشك أن أعضاء هيئة التدريس والباحثين في الجامعات هم من أحوج الناس إلى مثل هذه الخدمات وما ذلك إلا لأن صفة العالمية والجدة ستكون غالبة على هذه الأبحاث.

أما أهم البرامج والأدوات التي يمكن استخدامها في البحث عن المعلومات داخل الإنترنت فأهمها ما يلي:

١- خدمة نقل الملفات file transfer protocol FTP

٢- خدمة البحث من خلال القوائم gopher

٣- خدمة البحث في ملقمات المعلومات واسعة النطاق Wais

٤- خدمة الشبكة العنكبوتية world wide web

٥ - استخدام الإنترنت في الإدارة

يصف بعض الباحثين التعليم العالي بأنه يمر في مرحلة الجنين الذي يتكون شيئا فشيئا بالنسبة لاستخدام تقنية الإنترنت في العملية التعليمية، وذلك راجع إلى أن المسؤولين في التعليم العالي أدركوا أهمية استخدام هذه الشبكة في التعليم، لكن التطبيقات ليست على المستوى المطلوب حيث إن الجامعات لم تستثمر الإنترنت إلا في

مجالات محدودة [٢٣، ص ٢٢]. وتعد الإنترنت إحدى الوسائل التي يمكن أن تساعد الجامعات في تقديم خدمات إدارية ممتازة تساعد على توفير الوقت والجهد والمال، لكن ذلك شروط باستخدام تلك الشبكة بفعالية. ومن الجامعات من استخدمت الإنترنت كوسيلة لجلب الطلاب للتسجيل في الجامعة، أو كوسيلة تسويقية للشركات لإجراء الأبحاث والدراسات التي يمكن أن تقوم بها للقطاع الخاص، أو في مجال الاتصال الإداري وبالجملة فإنه يمكن توظيف الإنترنت في مجال الإدارة في الجامعات في المجالات التالية:

أ) إيجاد الصفحات التعريفية Home Page

قامت معظم الجامعات- كخطوة أولى للاستخدام - في إيجاد الصفحات التعريفية بالجامعة home page ، وتهدف هذه الصفحات إلى إعطاء مقدمة عن الجامعة والأنشطة والبرامج والشهادات التي تمنحها وعناوين الأساتذة والموظفين الموجودين في الجامعة. كما أن بعض الجامعات قامت بوضع مقدمة عن الأقسام العلمية الموجودة في الجامعة. مثال ذلك قامت وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بوضع صفحة تعريفية بالوزارة وأخبارها، وقد اشتملت هذه الصفحة نبذة تعريفية عن الجامعات السعودية وأقسامها.

ب) سياسة القبول والتسجيل

لقد أسست بعض الجامعات صفحات مستقلة خاصة بالقبول، بل إن بعض الجامعات وضعت استمارات القبول عبر الإنترنت حيث أتاحت الفرصة للمتقدمين تعبئة الطلب وإرساله بنفس الوقت، ويتم رسميا اعتماد هذه الاستمارات ويمكن على ضوئها إعطاء القبول للمتقدمين. مثال ذلك جامعة دالاوير University of Delaware (http://www.mis.udel.edu/admin.html). كما أن الطلبة يستطيعون الحصول على جداول

التسجيل، وكشف الدرجات كما فعلت جامعة أوهايوا Ohio University ، بل إن بعض الجامعات أصبحت ترسل الفواتير للطلبة عبر الإنترنت. وعن مدى فاعليه هذا التوظيف لهذه الخدمة قامت جامعة دالاوير بتقويم العمل فوجدت أنها وفرت مبالغ طائلة من جراء استخدام الإنترنت في الإدارة فلم تَعُد الجامعة بحاجة لصرف المبالغ الطائله بطباعة الجداول الدراسية أو شراء الورق أو الأقلام أو طوابع البريد والمظاريف....إلخ). حقا إنها تجربة تستحق الدراسة. [١٢ ، ص ٢].

جـ) ربط أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلبة بمجموعات news group

من الخدمات التي تقدمها الإنترنت خدمة نظام المجموعات news group وخدمة القوائم mailing list . والقوائم البريدية هي قوائم لعناوين بريد إلكترونية تستخدم لتحويل أي رسالة إلى مجموعة من الأشخاص، كل قائمة بريد تناقش مواضيع محددة كما أن لكل قائمة عنوانا خاصا. مع العلم أن أي شيء يرسل إلى القائمة يحول تلقائيا إلى جميع المشتركين في القائمة. بل إن بعض الأقسام قامت بوضع قوائم خاصة بالقسم لترتيب الاجتماعات وما يستجد من موضوعات. ومن الجامعات التي عملت هذا Ohio University, University of Illinois, University of Akron, Arizona State University ...etc.

أما وظيفة هذه القوائم في الجامعات فتكمن بإرسال الخطابات والتعميمات والمستجدات لأعضاء هيئة التدريس والموظفين على حد سواء.

كما قامت جامعة أوهايوا Ohio University بوضع قائمة خاصة بطلابها بجميع الفروع وأصبحت ترسل الرسائل التي تعنى بشؤونهم الدراسية، من تسجيل وتسليم نتائج وفواتير وإشعارهم بالجديد في كل مجال...الكتب.. المجلات ..حلقات البحث..حلقات الحوار...إلخ.

د) استخدام الإنترنت في الرسائل والتعاميم

يعد البريد الإلكتروني electronic mail إحدى الخدمات التي توفرها الإنترنت، وقد قامت بعض الجامعات في أمريكا وأوروبا بإلغاء المراسلات الكتابية داخل الجامعة أو خارجها واستعاضت بالبريد الإلكتروني بدلا عنه. حيث أصبحت إدارة الجامعة ترسل المستجدات في اللوائح والأنظمة للأقسام عبر الإنترنت. وفي هذا حفظ للمعلومات من الضياع وتوفير للوقت والجهد والمال.

هـ) تبادل المعلومات بين المكتبات

لم تعد الجامعات - في عصر التغيير- بحاجة إلى التوسع في المباني وصرف المبالغ الطائله في تجليد المجلات العلمية أو الاحتفاظ بها على الأقل لمدة معينة. لقد أصبح التفاهم بين المكتبات واضحا حيث تقوم كل مكتبة بإدخال المجلات التي تصدرها الجامعة أو بعض دور النشر ثم تقوم الجامعة بالسماح للجامعات الأخرى بالاستفادة من تلك المجلات أو الكتب العلمية بدلا من إدخال البيانات والمجلات في كل جامعة على حدة [٣٢، ص ١٧].

عوائق استخدام الإنترنت في التعليم العالي

إذا كان الأمر كذلك فحري بالجامعات أن تسارع لاستخدام هذه التقنية الجديدة، بيد أن المتتبع لهذه التقنية يجد أن الإنترنت كغيرها من الوسائل الحديثة لها بعض العوائق، وهذه العوائق إما أن تكون اقتصادية، سياسية، أو اجتماعية، أو أخلاقية، أو فنية، أو عوائق أخرى.

أ) التكلفة المادية

تعد التكلفة المادية المحتاجة لتوفير هذه الخدمة في مرحلة التأسيس لدى بعض الدول أحد الأسباب الرئيسة من عدم استخدام الإنترنت في التعليم. ذلك أن تأسيس هذه الشبكة يحتاج لخطوط هاتف بمواصفات معينة، وحواسيب معينة. ونظرا لتطور البرامج

والأجهزة فإن هذا يُضيف عبئا آخر على الجامعات. إن ملاحقة التطور مطلب من مطالب القرن ولهذا لابد من النظر إلى هذا بعين الاعتبار.[٢٤ ، ص ص ٤ ، ٣١] .

الوقت

يعّد الوقت الذي يحتاج إليه الباحث في البحث عن المعلومات في الإنترنت وتطبيقاتها أحد العوامل الرئيسة التي تقف أمام استخدام هذه الخدمة. وحيث إن مستخدم هذه الشبكة يحتاج إلى الصورة والصوت أحيانا ، ومن المعلوم أن الوقت المحتاج للحصول على الصوت أو الصورة أو الملفات الكبيرة هو أضعاف الوقت المحتاج للحصول على نص كتابي ، ذلك أن معظم الحاسبات تستخدم الموصل modem ذا السرعة ٥٦ بت وهذه السرعة لا تنقل الملفات بسرعة فائقة لاسيما إذا كانت المكالمة دولية أو محلية على الأقل. وعليه فقد ناشد سكوت [٣٣ ، ص ٤٢] المدارس والجامعات بشراء أجهزة توصيل عالية السرعة وأنه هو استثمار حقيقي في الإنترنت وناشد المدارس بالتركيز على هذه الأهمية. ومهما يكن من أمر ، فإن هذا العائق سوف يزول- إن شاء الله - في القريب العاجل نتيجة للاكتشافات الحديثة [٣٣ ، ص ص ٤٠-٤٢].

جـ) الدخول إلى الأماكن الممنوعة

إن الأمن الفكري والأخلاقي والاجتماعي والسياسي من أهم المبادئ التي تؤكد عليها المؤسسات التعليمية بجميع مراحلها التعليمية ، بل إن من أهداف المدارس توفير هذه الحماية السابقة الذكر. ونظرا لأن الاشتراك في شبكة الإنترنت ليس محصورا على فئة معينة مثقفة وواعية للاستخدام ، لذا فمن أهم العوائق التي تقف أمام استخدام هذه الشبكة هي الدخول إلى بعض المواقع التي تدعو إما إلى الرذيلة ونبذ القيم والدين والأخلاق أو أنها تدعو إلى التمرد والعصيان على ولاة أمر المسلمين وعلمائهم و مشائخهم ، وكل هذا

تحت اسم التحرر والتطور ونبذ الدين وحرية الرأي إلى غير ذلك من الشعارات الزائفة. وللحد من هذا قامت بعض المؤسسات التعليمية بوضع برامج خاصة أو ما يسميه البعض بحاجز الحماية firewall تمنع الدخول لتلك المواقع. لكن الحقيقة كما قال مادوكس Maddux من الصعوبة حصر هذه المواقع لكن التوعية بأضرار هذه المواقع هو النتيجة الفعالة.

د) كثرة أدوات (مراكز) البحث Search Engines

من المشكلات أو العوائق التي تقف أمام مستخدمي شبكة الإنترنت هي كثرة أدوات البحث أو كما يسميها البعض بمراكز البحث والتي من أهمها Yahoo, Lycos, Alta , Vista .....WebCrawler, Excite, Infoseek

والإنترنت عبارة عن محيط عظيم الاتساع والانتشار، وبالتالي فإن عملية البحث عن معلومة معينة أو موقع معين أو شخص معين سوف تكون في غاية الصعوبة ما لم تتوافر الأدوات المساعدة على عملية البحث search engines . وهناك العديد من مراكز البحوث (أدوات البحث) في الإنترنت وهي Gopher, Wais, FTP, Telnet ، وقد أشرت إليها عند الحديث عن البحث في الإنترنت.

إن السؤال الحقيقي هو ما الطريقة المثلى للبحث في الإنترنت؟ إن الإجابة عن هذا السؤال ليست صعبة وليست سهلة في نفس الوقت على حد تعبير مالو. إن البحث في الإنترنت هو بمثابة البحث في مكتبة كبيرة ، بل إن البعض يسمي الإنترنت " بالمكتبة الكبرى " [٣٤، ص ٩٦].

ولهذا السبب - اتساع الإنترنت- يرى الباحث مالو Maloy في كتابه المعروف "دليل الباحث في الإنترنت" *The Internet Research Guide* أنه عند البحث في الإنترنت لابد من اتباع ما يلي :

- ضرورة تحديد الكلمة (الكلمات) الأساسية في البحث.
- حدد الفن (علوم، اجتماع... إلخ) الذي سوف تبحث فيه.

- حدد المركز أو الموقع search engine الذي سوف تبحث فيه.

ومما تجدر الإشارة إليه أن بعض أدوات البحث بدأت تتخصص شيئا فشيئا، أعني بذلك أن بعض المواقع مثل Infoseek اهتمت في المعلومات الجغرافية والأطالس وغيرها أو على الأقل ركزت عليها؛ أما Yahoo فقد ركز على الأمور التربوية وهكذا. ويتوقع بعض الباحثين في هذه الشبكة نمو التخصص في الإنترنت في القريب العاجل.

كما تجدر الإشارة إلى أن هناك برامج حديثة تقوم بالبحث في أكثر من أداة في آن واحد، وغالبا ما تجمع ما بين ١٠-٢٠ أداة فقط لكل مرة.

هـ) المشاكل الفنية

من المشكلات التي تواجه بعض مستخدمي الشبكة هي الانقطاع أثناء البحث والتصفح داخل الإنترنت لسبب فني أو غيره مما يضطر الباحث (المستخدم) إلى الرجوع مرة أخرى إلى الشبكة [٣١، ص ٩٤]، وفي معظم الأحيان يكون من الصعوبة الدخول للشبكة أو الرجوع إلى مواقع البحث التي كان يتصفح فيها [٢٤، ص ٤].

و) الدقة والصراحة

أشار قلستر Gilster إلى أن نتائج البحوث أشارت إلى أن الباحثين عندما يحصلون على المعلومة من الإنترنت يعتقدون بصوابها وصحتها وهذا خطأ في البحث العلمي ذلك أن هناك مواقع غير معروفة أو على الأقل مشبوهة [٣٥، ص ٥١]. ولهذا فقد نَصح سكوت Scott الباحثين والمستخدمين للشبكة بأن يتحروا الدقة والصراحة والحكم على الموجود قبل اعتماده في البحث [٢٤، ص ٤].

ز) اتجاهات أساتذة الجامعات نحو استخدام التقنية

ذكرت ميشيلس Michels في دراستها لنيل درجة الدكتوراة التي تقدمت بها لجامعة مينسوتا والتي كانت بعنوان (استخدام الكليات المتوسطة للإنترنت : دراسة استخدام الإنترنت من قبل أعضاء هيئة التدريس) أنه بالرغم من تطبيقات الإنترنت في المصانع والغرف التجارية والأعمال الإدارية إلا أن تطبيقات(استخدام) هذه الشبكة في التعليم العالي أقل من المتوقع ويسير ببطء شديد عند المقارنة بما ينبغي أن يكون [٣٦، ص ٥٨] . وشدد ماك نيل على " أن البحث في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام هذه التقنية وأهميتها في التعليم ، أهم من معرفة تطبيقات هذه الشبكة في التعليم العالي" [٣٧، ص ٢] .

أما عن أسباب هذا العزوف من بعض أعضاء هيئة التدريس، فهو راجع إلى عدم الوعي بأهمية هذه التقنية أولا ، وعدم القدرة على الاستخدام ثانيا ، وعدم استخدام الحاسوب ثالثا. ومن هنا نادى بعض التربويين أمثال لويس Lewis ومادوكس Maddux إلى ضرورة وضع برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس خاصة بكيفية استخدام الحاسب الآلي على وجه العموم أولا وباستخدام الإنترنت على وجهة الخصوص ثانيا. وعن كيفية استخدام هذه التقنية في التعليم ثالثا [٣٨ ، ص٣٤ ؛ ٣٣ ، ص٤٠].

حـ) اللغة

وفي عالمنا العربي تبرز مشكلة أخرى - إضافة لما سبق- قد تُصنف أنها محلية. نظرا لأن معظم البحوث المكتوبة في الإنترنت باللغة الإنجليزية لهذا فإنه لابد من إعادة النظر في ما يلي :

١ - إعادة تأهيل أساتذة الجامعات في مجال اللغة.

٢- ضرورة بناء قواعد بيانات في اللغة العربية لكي يتسنى للباحثين الاستفادة من تلك الشبكة.

الخاتمة والنتائج والتوصيات

خلال العقد الماضي كان هناك ثورة ضخمة في تطبيقات الحاسوب، وكان من نتائج هذا التطور مايسمى بالإنترنت. وقد لعبت الإنترنت دورا رئيسا في تغيير مسار الشركات والمؤسسات الأهلية الخاصة والعامة بمختلف أنواعها وأحجامها . ولم يكن التربويون بأقل حظا من غيرهم فقد استفادوا من توظيف شبكة الإنترنت في مجالات عدة في التعليم. لكن استخدامها في التعليم العالي لازال يسير ببطء شديد وخاصة في الدول النامية.

أما أهم النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث فهي ما يلي :

• استخدام الإنترنت كوسيلة مساعدة في التعلم عن بُعد distance learning ، بل أن بعض الجامعات أصبحت تمنح درجة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه من خلال الإنترنت.

• استخدام الإنترنت كوسيلة مساعدة في الجوانب الأكاديمية (طرق التدريس، المناهج، الاتصال، البحث) بأسهل الطرق وبأقل تكلفة.

• استخدام الإنترنت كوسيلة مساعدة في البحث عن المعلومات والأبحاث والدراسات للباحثين من أساتذة الجامعات وغيرهم.

• استخدام الإنترنت كوسيلة مساعدة في الإدارة : تسجيل الطلاب، قبولهم، كشف الدرجات، إرسال الفواتير، الرسائل المهمة، التعاميم، وضع شبكات مستقلة لكل من الطلاب، الموظفين، والأساتذة.

• أما أهم العوائق التي تقف أمام استخدام هذه الشبكة في التعليم العالي فهي إما مالية وتتمثل في توفير الأجهزة أو فنية وتتمثل في الوقت والانقطاع في الخدمة أو فكرية وتتمثل في وجود مواقع سيئة عبر هذه الشبكة أو بشرية وتتمثل في عدم إعداد أعضاء هيئة

التدريس أو الطلاب لاستخدام هذه الخدمة. وأخيرا العائق الإداري وهو عدم التخطيط لاستخدام هذه الخدمة.

وبالجملة فإن موضوع استخدام الإنترنت في التعليم لازال قيد البحث والدراسة من قبل التربويين ذلك أن عمره في التعليم لا يتجاوز عقدا واحدا ، وعن مدى فاعليه استخدام الإنترنت في التعليم فإن البحوث والدراسات تشير إلى أنه ذو فعالية كبيرة.

التوصيات

يعد استخدام الإنترنت في مجال التعليم العالي من الأمور الأساسية في العملية التعليمية ولازال البحث في هذا المجال طريا ومحتاجا إليه للخروج بتوصيات علمية يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ القرارات التربوية ، وعليه فإن الدراسة الحالية اهتمت بشكل أساسي بدراسة تطبيق هذه الشبكة في المجال الأكاديمي ، البحث ، الإدارة. أما أهم التوصيات التي يمكن أن تسهم في تحسين أساليب التعليم العالي وتطويره فهي مايلي :

- أن استخدام الإنترنت في التعليم العالي ضرورة ملحة تفرضه علينا مستجدات العصر.
- ضرورة دراسة منح الدرجات العلمية (البكالوريوس ، الماجستير ، الدكتوراه) عبر الإنترنت في عالمنا العربي كحل لمواجهة الأعداد المتزايدة من الطلاب وفي هذا توفير للوقت والجهد والمال.
- إعادة النظر في سياسة الجامعات وأهدافها من حيث إمكانية تطبيق الإنترنت في التعليم العالي ووضع الخطط والدراسات لهذا الأمر.
- مناشدة مكتبات الجامعات العربية بوضع محتوياتها عبر الإنترنت وتحديثها أولا بأول لكي يتسنى للباحثين الاستفادة من محتويات هذه المكتبات.

• ضرورة وضع خطة من قبل الجامعات لاستخدام الإنترنت وتدريب الموظفين وأعضاء هيئة التدريس على استخدام الإنترنت في البحث، وطرق التدريس، والإدارة والمستجدات الأخرى.

• ضرورة توظيف الإنترنت كوسيلة مساعدة في المناهج الجامعية.

• البحث عن مصادر خاصة للتموين وتأسيس الشبكات داخل أروقة الجامعات.

• وضع مادة بعنوان "الإنترنت" في الجامعات العربية تكون متطلب من متطلبات الجامعة يكون من ضمن محتوياتها توظيف هذه الخدمة في التعليم والبحث والاتصال والإدارة.

• ضرورة وضع برامج توعوية للطلاب تحذرهم من الدخول على مواقع الانحراف الفكري، والأخلاقي، والاجتماعي، والسياسي.

• على صعيد الجامعات العربية يُفضل إنشاء قاعدة بيانات باللغة العربية وربط الجامعات العربية بشبكة موحدة، وتأسيس مجموعات news group بين أعضاء هيئة التدريس في التخصص الواحد لتبادل وجهات النظر فيما يخدم العملية التربوية.

أما الدراسات التي يمكن الخروج بها من هذا البحث هي :

• إجراء دراسة لمعرفة الجوانب الإيجابية والسلبية من خلال استخدام الإنترنت في التعليم العالي.

• إجراء دراسة حول أهم البرامج (الوسائل، الأدوات) المستخدمة في التعليم.

• إجراء دراسة حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الإنترنت في التعليم العالي.

• إجراء دراسة لمعرفة آثار الإنترنت (الفكرية، والأخلاقية، والاجتماعية) على طلاب التعليم العالي.

• إجراء دراسة لمعرفة علاقة استخدام الإنترنت بتحصيل الطلاب.

• إجراء دراسة مسحية لمعرفة واقع استخدام المكتبات في الجامعات العربية لشبكة الإنترنت والاستفادة منها.

• إجراء دراسة لمعرفة أسباب عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب عن استخدام الإنترنت.

المراجع

[١] Saettler, P. *The Evaluation of American Education Technology*. Englewood, 1990.

[٢] Dryden, Gordon, and Jeannette Vos. *The Learning Revolution*. Rolling Hills Estate, CA: Jalmar Press, 1994.

[٣] فخرو، سمير. "خطة نموذجية مقترحة لزيادة فاعليه المشاريع الوطنية لإدخال الحاسبات الاكترونية في مدارس المرحلتين الإعدادية والثانوية بالدول العربية." *رسالة الخليج العربي*، ٢٩ (١٤٠٩هـ)، ٨٣-٩٩.

[٤] مندورة، محمد، وأسامة رحاب. "دراسة شاملة حول استخدام الحاسب الآلي في التعليم مع التركيز على تجارب ومشاريع الدول الأعضاء." *رسالة الخليج العربي*، ٢٩ (١٤٠٩هـ)، ١٠٣-١٠٤.

[٥] Gibbs, M., and S. Richard. *Navigating the Internet*. Indianapolis, IN: Sams, 1993.

[٦] زين، عبدالهادي. *الإنترنت: العالم على شاشة الحاسوب*. القاهرة: المكتبة الأكاديمية، ١٩٩٦م.

[٧] كاتب، سعود صالح. *إنترنت المرجع الكامل*. واشنطن، د.ن.، ١٤١٧هـ.

[٨] Hahn, H., and R. Stout. *The Internet Golden Directory*. NewYork: McGraw Hill, 1994.

[٩] Rothenberg, D. "The Internet and Early Childood Educators." ERIC Document Reproduction Service, ED 382409.

[١٠] Jacobson, I. R. "Information Technology." *The Chronicle of Higher Education* (May 1993).

[١١] Ellsworth, J. H. *Education on the Internet*. Indianapolis, IN: Sams Publishing, 1994.

[١٢] Watson, L. "Net Talk. "*Vocational Education Journal*, 69 (1994), 41-45.

[١٣] Williams, B. *The Internet for Teachers*. Foster City, CA: IDG Books, 1995.

[١٤] Walsh, J., and B. Reese. "Distance Learning's Growing Reach." *T.H.E. Journal*, 22, no. 11 (1995), 58-66.

[١٥] Filipczak, B. "Putting the Learning into Distance Learning." *Training*, 32, no.10 (1994), 111-18.

[١٦] Kerka, S. "Distance Learning, the Internet and the World Wide Web." ERIC Document Reproduction Service, ED 395214.

[١٧] Wulf, K. "Training Via the Internet: Where Are We?" *Training and Development*, 50, (1996), 50-55.

[١٨] Bates, A. W. *Technology, Open Learning and Distance Education*. London: Routledge, 1995.

[١٩] Eastmond, D. V. *Alone but Together: Adult Distance Study through Computer Conferencing*. New York: Pantan 1995.

[٢٠] Dede, C. "Emerging Technologies in Distance Education for Business." *Journal of Education for Business*, 71, no. 4 (1996), 197-204.

[٢١] Rohfeld, R. W., and R. Hemstra. "Moderating Discussions in the Electronic Classroom." *Computer Mediated Communication and the Online Classroom*, 3 (1995), 91-104.

[٢٢] Gibbs, M., and S. Richard *Navigation the Interent*. Indiaropolis, IN. Sams, 1993.

[٢٣] Hanlin, M. "The Internet and Higher Education." Seminar paper, College of Education, Ohio University, 1996.

[٢٤] Balliet, Scott. "An Internet Primer for Teachers That Have Never Worked with the Internet Before." http://members.tripod.com/~teachers/resume.html , 1997.

[٢٥] Peha, M. "How K-12 Teachers Are Using Computer Networks." *Educational Leadership*, 53, no. 2 (1995), 18-20.

[٢٦] Leu, J., and D. Leu. "Teaching with the Internet: Lesson from Classroom." Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1997.

[٢٧] Harris, J. "The Electronic Emissary: Bringing Together Students, Teachers, and Subject Matter Experts." Http://www.eduiuc.edu/Mining/Overview.html, 1994.

[٢٨] Proctor, L., and T. Allen . "K-12Education and the Internet." ERIC Document Reproduction Service, ED 373798.

[٢٩] Johnson, D. "Students Access to Internet: Librarians and Teachers Working Together to Teach Higher Level Survival Skills." *Emergency Librarian*, 22, no. 3 (1995), 8-12.

[٣٠] Campbell, D., and M. Campbell. *The Student's Guide to Doing Research on the Internet*. New York: Addison-Wesley, 1995.

[٣١] Mckenna, M. "Libraries and the Internet." ERIC Document Reproduction Service, ED 377880.

[٣٢] Dysat, D., and R. Jones. "Tools for Future: Recreating or Renovating Information Services Using New Technology." *Computers in Libraries*, 15, no.1 (1995), 16-19.

[٣٣] Maddux, C. "The Internet: Educational Prospects and Problems." *Educational Technology*, 34, no.7 (1994), 37-42.

[٣٤] Maloy, T. *The Internet Research Guide*. NewYork: Allworth Press, 1996.

[٣٥] Gilster , P. *Finding It on the Internet*. New York: John Wiley, 1996.

[٣٦] Michels, D. "Two-Year Colleges and the Internet: An Investigation of the Integration Practices and Beliefs of Faculty Internet Users." Unpublished Ph.D. thesis, University of Minnesota, 1996.

[٣٧] McNeil. D. Wiring the Ivory Tower: A Round Table on Technology in Higher Education. Washington, DC: Academy for Educational Development, 1990.

[٣٨] Lewis. T. "Technology and Work-issues." *Journal of Vocational Education Research*, 17. no. 2 (1992), 14-44.

Using the Internet in Higher Education

Abdullah A. Almosa
Assistant Professor, Education Dept.,
College of Social Studies, Imam Mohammad Bin Saud Islamic University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. During the past decade, an explosion of computer and network technologies has linked widely distributed computer networks together to form a global network called the Internet. The tremendous growth and impact of the Internet at home and in the workplacep have placed additional pressure on education to adopt this technology and alter how education is delivered. Using the Internet in higher education has become a new trend in the field of curriculum.

The purpose of this study is to answer the following questions:

- What is the Internet?
- How should the Internet be used in higher education?
- What are the barriers to using the Internet in higher education?

A systematic computer search of the literature was conducted through the Internet and ERIC to identify potentially relevant studies.

This study found that educators are generally in favor of using the computer and Internet in education. Moreover, educators believe that the Internet can be used in higher education in many ways, such as administration, curriculum, and research. The recommendations include the need to give more attention to new technology in general and to the Internet in particular.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٩٧-١٢٥ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

استطلاع اتجاهات الطلاب نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية

عبد الله سالم المناعي

أستاذ مساعد، مدير مركز تكنولوجيا التعليم، قسم تكنولوجيا التعليم،

جامعة قطر، الدوحة، قطر

(قدم للنشر في ١٤٢١/٦/٢٦هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/١٠/٢٠هـ)

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على اتجاهات الطلاب والطالبات نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية، وجميع أفراد العينة مسجلين في مادة اللغة الإنجليزية للبرنامج التأسيسي (جامعة قطر) والتي تدرس بواسطة الكمبيوتر عن طريق برمجيات الوسائط المتعددة. وأشارت الدراسة إلى النتائج التالية :

١ - أن جميع أفراد العينة لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية .

٢ - وفيما يتعلق بمتغير الجنس، أشارت نتائج الدراسة الى أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين استجابات الذكور والإناث لصالح الإناث في البنود التالية : ٧، ٨، ٩، ١١، ١٢، ١٥، ١٩، بالإضافة إلى الدرجة الكلية (المجموع) للمجموعتين.

٣ـ فيما يتعلق بمتغير التخصص، أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين طلبة تخصص العلوم وطلبة تخصص اللغة الإنجليزية في بندين، هما: البند ١٠، والبند ١٥ فقط، ولا يوجد فرق دال إحصائيا بين الدرجة الكلية (المجموع) للمجموعتين.

٤ـ فيما يتعلق بمتغير ملكية الجهاز من عدمه، أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين الطلبة ممن يملكون جهاز كمبيوتر والطلبة الذين لا يملكون جهاز كمبيوتر لصالح الطلبة الذين يملكون جهاز كمبيوتر في البند رقم ٨ فقط، ولا يوجد فرق دال إحصائيا بين الدرجة الكلية (المجموع) للمجموعتين.

٥ـ فيما يتعلق بمتغير تكلفة الدراسة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين طلبة الدراسة المجانية وطلبة الدراسة غير المجانية لصالح طلبة الدراسة المجانية في البند رقم ١٨ فقط، ولا يوجد فرق دال إحصائيا بين الدرجة الكلية (المجموع) للمجموعتين.

المقدمة

يعد الانفجار المعرفي والثورة المعلوماتية والعولمة من أهم سمات العصر الحالي، ويعد الكمبيوتر وبرمجياته المختلفة ووسائل الاتصال الحديثة الطريق السريع للاتصال والانفتاح الثقافي والمعرفي. وأحد المجالات التي تحظى بالاهتمام البالغ عند صانعي القرار وخاصة في وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي والجامعات، هو رسم الخطط لإدخال وتوظيف الكمبيوتر في عمليتي التعليم والتعلم. ولا يقتصر رسم الخطط لإدخال الكمبيوتر وتوظيفه على تحديد مواصفات المكونات المادية وإنشاء المعامل فقط، بل يجب توفير البرمجيات التعليمية المناسبة لمختلف التخصصات العلمية، وتعد برمجيات الوسائط المتعددة التعليمية من أحدث أنماط البرمجيات المستخدمة في عمليتي التعليم والتعلم، حيث إنها يمكن أن تشرك أكثر من حاسة من حواس المتعلم.

وتتسابق مؤسسات إنتاج وتطوير البرمجيات في إنتاج هذا النوع من البرمجيات لمختلف التخصصات العلمية ومختلف المراحل السنية والمراحل الدراسية بسبب الإقبال المتزايد على استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في عمليتي التعليم والتعلم وذلك لما لها

من مميزات، حيث أشارت نتائج دراسة سجبونك Scheponik إلى أن استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس اللغة الإنجليزية يوفر مرونة كبيرة في وضع المناهج، بالإضافة إلى استخدامها في التعلم الذاتي من قبل المتعلمين [١] . وأشار جرومس Groomes [٢] في دراسته إلى أن استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تعلم القراءة واللغات والرياضيات يزيد من عملية التعلم وتذكر المعلومات. كما أشارت نتائج دراسة ثرستون Thurston وآخرون [٣] إلى أن استخدام برمجيات الوسائط المتعددة يؤدي إلى زيادة في التحصيل المعرفي وتنمية الكفاءات في مجال التخصص وسهولة استخدام التكنولوجيا والألفة معها، بالإضافة إلى التغلب على مشكلة النقص أو القصور في المواد التعليمية.

مشكلة الدراسة

يعتمد توظيف الكمبيوتر في التعليم على ما يتوافر من برمجيات تعليمية في التخصصات العلمية المختلفة، ومن البرمجيات الأكثر انتشارا واستخداما (نظرا لتطور المكونات المادية للكمبيوتر) برمجيات الوسائط المتعددة multi - media software التي تخاطب أكثر من حاسة من حواس المتعلم. ونظرا لانتشار استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في التعليم، وخاصة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية، لذلك أصبح من الضروري أخذ في الاعتبار رأي هؤلاء الأشخاص الذين يتفاعلون مع برمجيات الوسائط المتعددة ، وذلك بتحديد اتجاهاتهم نحو هذه البرمجيات، وإلى أي مدى يرون أن استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية ذو فاعلية في عمليتي التعليم والتعلم. ويمكن تلخيص مشكلة البحث في النقطة التالية: معرفة وتحديد اتجاهات الطلبة والطالبات نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي :

١ ـ معرفة وتحديد اتجاهات أفراد العينة نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية.

٢ ـ التعرف على أثر المتغيرات التالية على اتجاهات أفراد العينة نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية ، والمتغيرات هي :

أ - الجنس (ذكر / أنثى).

ب - التخصص (لغة إنجليزية / علوم).

جـ - امتلاك كمبيوتر (يملك جهاز / لا يملك جهاز).

د - تكلفة الدراسة (مجانية / غير مجانية).

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

س١ـ ما درجة أهمية بنود استبانة تحديد اتجاهات أفراد العينة نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة ؟

س٢ـ ما الفرق بين استجابة الذكور والإناث في درجة أهمية بنود استبانة تحديد الاتجاهات نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية ؟

س٣ـ ما الفرق بين استجابات طلبة تخصص اللغة الإنجليزية وطلبة تخصص العلوم في درجة أهمية بنود استبانة تحديد الاتجاهات نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية ؟

س٤- ما الفرق بين استجابات الطلبة الذين يملكون جهاز كمبيوتر والطلبة الذين لا يملكون جهاز كمبيوتر في درجة أهمية بنود استبانة تحديد الاتجاهات نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية؟

س٥- ما الفرق بين استجابات طلبة الدراسات المجانية (بدون تكلفة) وطلبة الدراسة غير المجانية (بالتكلفة) في درجة أهمية بنود استبانة تحديد الاتجاهات نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية ؟

حدود الدراسة

١ - تقتصر الدراسة على جميع طلبة وطالبات البرنامج التأسيسي بجامعة قطر في تخصصين هما ، تخصص اللغة الإنجليزية وتخصص العلوم ، المسجلين في مادة اللغة الإنجليزية للبرنامج التأسيسي في الفصل الدراسي خريف ١٩٩٨ م.

٢ - تركز الدراسة على تحديد اتجاهات الطلبة والطالبات في البرنامج التأسيسي (تخصص إنجليزي ، وتخصص علوم) نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية.

أهمية الدراسة

نظرا للثورة التكنولوجية والتي أعقبتها الثورة المعلوماتية وما نتج عنهما من تأثير، تسعى مؤسسات التعليم وعلى رأسها الجامعات للاستفادة من ثمرة هذا التطور، وذلك عن طريق إدخال التجديدات التربوية في نظمها التعليمية ، وعلى رأس هذه التجديدات توظيف برمجيات الوسائط المتعددة التعليمية وسيلة مساعدة في عمليتي التعليم والتعلم. وتأتي أهمية هذه الدراسة في تحديد اتجاهات الطلبة المستفيدين من برمجيات الوسائط المتعددة في عملية التعلم، وذلك من أجل الاسترشاد بآرائهم عند التخطيط لاختيار

وتوظيف برمجيات الوسائط المتعددة التعليمية في تدريس المقررات الدراسية كنظام متكامل، وخاصة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية.

مصطلحات الدراسة

١ - الاتجاه : هناك عدة تعريفات لمصطلح الاتجاه، ومن أهم هذه التعريفات :

أ - الاتجاه عبارة عن " حالة التأهب أو الاستعداد والميل الى فعل أمر محدد أو رد فعل تجاه مثير معين " أوبنهيم Oppenheim [٤].

ب - الاتجاه هو " حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي النفسي تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير موجه أو ديناميكي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيره هذه الاستجابة " البورت Allport [٥].

٢ - البرمجية، هي : " مجموعة مرتبة أو متتابعة من التعليمات أو الأوامر تحدد للكمبيوتر خطوات تنفيذ عملية معينة، أو مجموعة المكونات المنطقية (التعليمات أوالأوامر) الغير ملموسة التي تقوم بتوجيه الكمبيوتر لتنفيذ عملية معينة " المناعي [٦].

٣ - الوسائط المتعددة (multi–media) هي : كل ما يعرضه الكمبيوتر من نصوص ورسوم وصوت وفيديو بالإضافة الى أدوات الربط التي تساعد المستخدم للإبحار والتفاعل والابتكار والاتصال، هوفستيتر Hofstetter [٧].

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة والطالبات المسجلين في المقرر التأسيسي لمادة اللغة الإنجليزية خريف ١٩٩٨ م، ويدرس المقرر بواسطة برمجيات الوسائط المتعددة، وعددهم ٢١٩ طالبا وطالبة موزعين على النحو التالي : عدد الطلبة ٨٥، وعدد

الطالبات ١٣٤ . وطبقت الاستبانة على أفراد العينة في نهاية فصل خريف ١٩٩٨م بعد دراسة المقرر بواسطة برمجيات الوسائط المتعددة.

تم توزيع الاستبانة عن طريق مدرسي المادة لكل مجموعة، حيث يصل عدد كل مجموعة إلى عشرين طالبا تقريبا، وعدد المجموعات من الجنسين إحدى عشر مجموعة. ويبين جدول رقم ١ توزيع عينة الدراسة طبقا لمتغيرات الدراسة : التخصص، والجنس، وامتلاك كمبيوتر، وتكاليف الدراسة (مجانية أو غير مجانية).

جدول رقم ١ . توزيع عينة الدراسة طبقا لمتغيرات الدراسة

المتغير	التوصيف	إناث	ذكور	مجموع
التخصص	علوم	١٢٠	٧٦	١٩٦
	انجليزي	١٤	٩	٢٣
المجموع		١٣٤	٨٥	٢١٩
يمتلك حاسب آلي	نعم	٩٦	٥٦	١٥٢
بالمنزل	لا	٣٨	٢٩	٦٧
المجموع		١٣٤	٨٥	٢١٩
تكاليف الدراسة	مجانية	١٠٤	٤٦	١٥٠
	غير مجانية	٣٠	٣٩	٦٩
المجموع		١٣٤	٨٥	٢١٩

أداة الدراسة

الأداة التي استخدمت لجمع البيانات هي الاستبانة، وقد صمم الباحث الاستبانة بعد الاطلاع على عدة دراسات في نفس المجال، وتتكون الاستبانة من ١٩ عبارة (عشرة عبارات موجبة وتسع عبارات سالبة) معدة بطريقة ليكرت لقياس اتجاهات الطلاب نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية، وأمام كل عبارة خمسة خيارات على المستجيب أن يختار واحدا منها، هي : موافق بشدة، وموافق،

محايد، غير موافق، غير موافق بشدة. وقد روعيت إجابات العبارات السالبة أثناء القيام بعملية التحليل الإحصائي. والعبارات الموجبة في الاستبانة هي : ١، ٢، ٤، ٧، ١٠، ١٢، ١٣، ١٥، ١٧، ١٨. أما العبارات السالبة في الاستبانة فهي : ٣، ٥، ٦، ٨، ٩، ١١، ١٤، ١٦، ١٩.

وقد عرضت الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم (عددهم ٤) والكمبيوتر في التعليم (عددهم ٣) والكمبيوتر (عددهم ٣) وعلم النفس (عدد ١) لقياس صدق المحتوى، وقد عدلت الاستبانة بناء على الاقتراحات بعد مناقشتها والاتفاق على الصيغة النهائية للاستبانة.

ثبات الأداة

قام الباحث بحساب ثبات الأداة، حيث تم حساب معامل كرونباخ ألفا، والذي يساوي ٠.٩٠٩ وهو معامل ثبات مرتفع.

صدق الأداة

قام الباحث بحساب معامل الاتساق الداخلي - والذي يعد مؤشرا على صدق الأداة – وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة على حدة وبين المجموع الكلي لدرجات جميع المفردات، حيث إن معاملات الارتباط لجميع العبارات دالة عند مستوى ٠.٠٠١ مما يشير إلى التجانس الداخلي للأداة، وجدول رقم ٢ يوضح هذه النتائج.

جدول رقم ٢ . العلاقة الارتباطية بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لصدق المفردات

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	٠.٦٨٥٠	٨	٠.٥٨٤٠	١٥	٠.٦٩٢٠
٢	٠.٦٥٢٠	٩	٠.٧٠٤٠	١٦	٠.٤٥٨٠
٣	٠.٥٧٥٠	١٠	٠.٥٣٨٠	١٧	٠.٥٥٣٠
٤	٠.٦١٧٠	١١	٠.٧٦٣٠	١٨	٠.٦٣٢٠
٥	٠.٥٢١٠	١٢	٠.٦٢٢٠	١٩	٠.٦٤٥٠
٦	٠.٥٩٣٠	١٣	٠.٦١٠٠		
٧	٠.٦٨٠٠	١٤	٠.٦١٠٠		

* جميع القيم الارتباطية دالة عند مستوى ٠.٠٠١ .

الأسلوب الاحصائي

تم تفريغ البيانات وإدخالها الكمبيوتر، واستخدام برنامج الإحصاء (/ SPSS PC+) لإجراء كافة العمليات الإحصائية الخاصة بالدراسة الحالية والتي تتمثل فيما يلي :

١ – تصنيف أفراد العينة طبقا لمتغيرات الدراسة.

٢ – حساب ثبات الأداة والعلاقة الارتباطية بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للأداة.

٣ – حساب المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لكل عبارة في الأداة.

٤ – استخدام اختبار " ت " للمقارنة بين المجموعات.

الدراسات السابقة

أصبح استخدام برمجيات الوسائط المتعدد في منظومة المنهج الدراسي عوضا عن الطرق التقليدية أو وسيلة مساعدة للطرق التقليدية في التدريس أمرا شائعا في التعليم وخاصة على المستوى الجامعي، وذلك لما تحققه من مميزات بالنسبة للمتعلم. لذلك

اهتمت بعض الدراسات بالتعرف على اتجاهات المتعلمين نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في التدريس، ومن هذه الدراسات : دراسة تجريبية قام بها شـوارتز Schwartz [٨] استخدام فيها برمجيات الوسائط المتعددة على عينة طلاب من ثلاث جامعات بلغ عددهم ٣٦٠٠ طالب وطالبة. وتهدف التجربة إلى تحسين النطق في اللغة لدى عينة الطلاب في مادة اللغة الإنجليزية. أشارت نتائج التقويم إلى أن الطلاب لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تعلم اللغة، بالإضافة إلى أن هناك تحسنا في نتائج الاختبارات الشفوية لدى الطلاب. وفي دراسة قام بها بول Paul [٩] ، طبقت على عينة عددها ١٠٧ من طلبة الجامعة، وتهدف الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس اللغات واتجاهات الطلبة نحو هذه البرمجيات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن برمجيات الوسائط المتعددة تلعب دورا فاعلا في تدريس المناهج الجامعية من حيث تسهيل تعلم اللغة وتوفير حوافز للطلبة وتكوين اتجاهات إيجابية نحو هذه البرمجيات.

وفي دراسة قامت بها جريفن Griffin [١٠] على طلبة المدارس الثانوية طبق فيها اختبار قبلي وبعدي لتحديد خبرة الطلاب في الكمبيوتر واتجاهاتهم نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة. أثبتت نتائج هذه الدراسة أن هناك زيادة في تفاعلهم مع برمجيات الوسائط المتعددة، بالإضافة إلى استخدام الطلاب للمعارف التي حصلوا عليها في مجال التخصص الذي استخدمت فيه برمجيات الوسائط المتعددة. وأشارت نتائج هذه الدراسة كذلك إلى أن هناك رغبة من الطلبة إلى أن تكون برمجيات الوسائط المتعددة جزءا مكملا للمنهج الدراسي.

وفي دراسة قام بها بيرسون Pearson وآخرون [١١] للتعرف إلى أي مدى يمكن أن تسهل برمجيات الوسائط المتعددة عملية التعلم في المحاضرات العامة ؟ وطبقت الدراسة على ١٦٨ طالبا جامعيا في مقرر الاتصال، أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة

بين أنماط التعلم عند الطلاب واستخدام الوسائط المتعددة. والثلث الباقي من الطلاب كانت اتجاهاتهم محايدة، وأن ٩٤٪ من الطلاب أشاروا إلى أن استخدام الوسائط المتعددة في المحاضرة يكون أكثر متعة. وأخيرا، أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في المناهج التدريسية يناسب جميع أنماط التعلم عند الطلاب.

وفي دراسة مقارنة أجراها كريستوف Christoph وآخرون [١٢] على عينة من طلبة الكليات تهدف إلى معرفة تأثير واستخدام برمجيات الوسائط المتعددة على اتجاهات الطلبة، وكان عدد أفراد العينة التجريبية الذي استخدم معها برمجيات الوسائط المتعددة ١٦٤ طالبا، والعينة الضابطة ٢٣١. وكانت نتائج الدراسة أن طلبة العينة التجريبية لديهم اتجاهات إيجابية نحو برمجيات الوسائط المتعددة، بالإضافة إلى أن استخدام برمجيات الوسائط المتعددة ذو فاعلية في عملية التعلم.

وفي دراسة قام بها فالكنر وسبرايج Faulkner & Sprague [١٣] على طلبة الصيدلة في إحدى المقررات الجامعية في مجال التخصص تهدف إلى تحديد اتجاهات الطلبة نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في مقرر الصيدلة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام الوسائط المتعددة في التعليم، وذلك بعد استخدامها في تدريس المقرر الدراسي. وأشار نوريافشار Nooriafshar [١٤] في نتائج دراسته المسحية التي أجريت في جامعة جنوب كوينز لاند (USQ) على الطلبة المنتظمين وطلبة الدراسة عن بعد باستخدام الوسائط المتعددة إلى أن الطلبة متحمسون جدا لاستخدام برمجيات الوسائط المتعددة في التعليم ولديهم اتجاهات إيجابية نحو هذه البرمجيات.

تحليل النتائج ومناقشتها

السؤال الأول : ما درجة أهمية بنود استبانة تحديد اتجاهات أفراد العينة نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة ؟

يوضح جدول رقم ٣ أهمية بنود الاستبانة وعددها ١٩ بندا، حيث إن المتوسط النسبي لجميع البنود أكبر من ٣ (مقارنة بالدرجات في مقياس ليكرت وهي ١، ٢، ٣، ٤، ٥،) ما عدا البند رقم ١٦ حيث إن المتوسط النسبي ٢.٤٠، والذي يشير إلى الاتجاهات الإيجابية المرتفعة نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة وأهمية بنود الاستبانة لأفراد العينة (ما عدا البند رقم ١٦). وكان ترتيب بنود الاستبانة حسب الأهمية لأفراد العينة على النحو التالي : ٥، ١، ٧، ٦، ٤، ٢، ٩، ٣، ١٠، ١٦، ١٤، ١٢، ١٣، ١٨، ١٧، ١٩، ١٥، ١١، ٨.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج عدة دراسات سابقة في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو برمجيات الوسائط المتعددة بعد التفاعل معها، ومن هذه الدراسات : دراسة كل من : شوارتز Schwartz [٨]، ودراسة بول Paul [٩]، ودراسة بيرسون Pearson وآخرين [١١]، ودراسة كريستوف Christoph وآخرين [١٢]، ودراسة فالكنر وسبرايج Faulkner and Sprague [١٣]، ودراسة نوريافشار Nooriafshar [١٤].

جدول رقم ٣ . المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية للاتجاه نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة

رقم العبارة	العناصر	المجموع	المتوسط	الترتيب
١	أرى أن تستخدم الجامعة "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" كأحد الوسائل الأساسية في تدريس اللغة الإنجليزية.	٨٦٩	٣.٩٧	٥
٢	أعتقد أن تعليم الطلاب اللغة الإنجليزية باستخدام" برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" يشجعهم على الاستمرار في التعامل مع الكمبيوتر.	٩٠٩	٤.١٥	١
٣	أعتقد أن تعليم اللغة الإنجليزية بمساعدة "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" يقلل من مستوى تحصيل الطلاب بدرجة كبيرة في المقرر.	٨٤١	٣.٨٤	٧
٤	أرى أن تستخدم الجامعة" برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" لتوفير التدريب والتمرين الذي يمكن كل طالب من تعلم المهارات اللغوية وفق سرعته في التعلم.	٨٦٠	٣.٩٣	٦

تابع جدول رقم ٣

رقم العبارة	العناصر	المجموع	المتوسط	الترتيب
٥	أرى أن تعليم الطلاب بمساعدة "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" يقلل من دافعيتهم لتعلم اللغة الإنجليزية.	٨٧٧	٤.٠٠	٤
٦	أعتقد أن تعليم الطلاب اللغة الإنجليزية باستخدام "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" قد يؤدي بهم إلى العزوف عن استخدام الكمبيوتر.	٩٠٥	٤.١٣	٢
٧	أعتقد أن تعليم الطلاب اللغة الإنجليزية باستخدام "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" يولد عنصر التشويق والإثارة والدافعية لديهم.	٨٢٩	٣.٧٩	٩
٨	أعتقد أن تعليم الطلاب اللغة الإنجليزية باستخدام "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" يؤدي بهم إلى العزوف عن تعلم اللغة الإنجليزية.	٨٨٩	٤.٠٦	٣
٩	أفضل أن تستخدم الجامعة وسائل وطرق التعليم التقليدية كالكتب الدراسية و المحاضرة عوضا عن استخدام "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" في تعليم اللغة الإنجليزية.	٨٢٣	٣.٧٦	١٠
١٠	أشعر أن استخدام "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" في تعليم مقرر اللغة الإنجليزية يساعد في توضيح المفاهيم الصعبة بطريقة أفضل من استخدام الكتاب المقرر.	٧٧٨	٣.٥٥	١٦
١١	أرى أنه ليس هناك تأثير "لبرمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" في تعليم اللغة الإنجليزية ؛ لذا أفضل الاستغناء عنها عند تنفيذ المنهج الدراسي.	٧٩٧	٣.٦٤	١٤
١٢	أعتقد أن التعليم بمساعدة "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" يزود الطلاب بإجراءات واضحة لتعلم المادة خطوة خطوة.	٨٠١	٣.٦٦	١٢
١٣	أرى أن تعليم اللغة الإنجليزية بمساعدة "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" سوف يضمن لكل طالب تعلم المفاهيم التي يشتمل عليها المنهج وفق سرعته في التعلم.	٧٩٩	٣.٦٥	١٣
١٤	أرى أن تعتمد الجامعة على خبرات ومهارات المدرسين لتقديم تعليم فردي للغة الإنجليزية (تعليم يناسب كل طالب على حدة) للطلاب عوضا عن استخدام "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" لهذا الغرض.	٦٨٠	٣.١١	١٨

تابع جدول رقم ٣

رقم العبارة	العناصر	المجموع	المتوسط	الترتيب
١٥	أعتقد أن تعليم اللغة الإنجليزية باستخدام "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" يُمكِّن الطلاب من تعلم المعلومات المطلوبة في وقت قصير.	٧٧٢	٣.٥٣	١٧
١٦	أرى أنه ليس من الضروري أن تفرض الجامعة على الطلاب استخدام "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" في مقرر اللغة الإنجليزية وإنما يترك ذلك للأنشطة الحرة الاختيارية.	٥٢٥	٢.٤٠	١٩
١٧	أعتقد أن تعليم اللغة الإنجليزية بواسطة "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" تشجع الطالب الخجول أو المتردد وتكسبه الجرأة والثقة بالنفس.	٧٩٥	٣.٦٣	١٥
١٨	أشعر بالألفة والارتياح عند التفاعل مع "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" المخصصة لتعليم مقرر اللغة الإنجليزية.	٨٠٩	٣.٦٩	١١
١٩	أفضل أن تعتمد الجامعة اعتمادا كليا على المدرسين والاستغناء عن استخدام "برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر" في تعليم اللغة الإنجليزية.	٨٣٨	٣.٨٣	٨
	الدرجة الكلية	١٥٢٩٦	٧٠.٣٠	

السؤال الثاني : ما الفرق بين استجابات الذكور والإناث في درجة أهمية بنود استبانة تحديد الاتجاهات نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية؟

يتضح من جدول رقم ٤ أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين استجابات الإناث والذكور في بعض بنود الاستبانة، وهي : البند رقم ٧ وهو " أعتقد أن تعليم الطلاب اللغة الإنجليزية باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر يولد عنصر التشويق والإثارة والدافعية لديهم." وبمقارنة المتوسطين في هذا البند للمجموعتين نلاحظ أن

المتوسط بالنسبة للإناث أعلى من متوسط الذكور (مستوى الدلالة ٠,٠٥). البند رقم ٨ " أعتقد أن تعليم الطلاب اللغة الإنجليزية باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر يؤدي بهم إلى العزوف عن تعلم اللغة الإنجليزية ، " وبمقارنة المتوسطين في هذا البند للمجموعتين نلاحظ أن المتوسط بالنسبة للإناث أعلى من متوسط الذكور (مستوى الدلالة ٠,٠١). البند رقم ٩ وهو " أفضل أن تستخدم الجامعة وسائل وطرق التعليم التقليدية كالكتب الدراسية والمحاضرة عوضا عن استخدام برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر في تعليم اللغة الإنجليزية ، " وبمقارنة المتوسطبن في هذا البند للمجموعتين نلاحظ أن المتوسط بالنسبة للإناث أعلى من متوسط الذكور (مستوى الدلالة ٠,٠١).

البند رقم ١١ وهو " أرى أنه ليس هناك تأثير لبرمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر في تعليم اللغة الإنجليزية ، لذا أفضل الاستغناء عنها عند تنفيذ المنهج ، " وبمقارنة المتوسطين في هذا البند للمجموعتين ، نلاحظ أن المتوسط بالنسبة للإناث أعلى من متوسط الذكور (مستوى الدلالة ٠,٠٥). البند رقم ١٢ وهو " أعتقد أن التعليم بمساعدة برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر يزود الطلاب بإجراءات واضحة لتعلم المادة خطوة خطوة ، " وبمقارنة المتوسطين في هذا البند للمجموعتين ، نلاحظ أن المتوسط بالنسبة للإناث أعلى من متوسط الذكور (مستوى الدلالة ٠,٠١). البند رقم ١٥ وهو " أعتقد أن تعليم اللغة الإنجليزية باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر يمكن الطلاب من تعلم المعلومات المطلوبة في وقت قصير ، " وبمقارنة المتوسطين في هذا البند للمجموعتين ، نلاحظ أن المتوسط بالنسبة للإناث أعلى من متوسط الذكور (مستوى الدلالة ٠,٠٥). البند رقم ١٩ وهو " أفضل أن تعتمد الجامعة اعتمادا كليا على المدرسين والاستغناء عن استخدام برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر في تعليم اللغة الإنجليزية ، " وبمقارنة المتوسطين في هذا البند للمجموعتين ، نلاحظ أن المتوسط بالنسبة للإناث أعلى من متوسط الذكور (مستوى الدلالة ٠,٠٥).

وبمقارنة المتوسطين للدرجة الكلية (المجموع) للجنسين، نلاحظ أن متوسط الإناث أعلى من متوسط الذكور وذا دلالة إحصائية (مستوى الدلالة ٠,٠٥) وهذا يعني أن لدى الإناث اتجاهات إيجابية نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية أعلى من الذكور. وقد يفسر ذلك إلى بأن الإناث يرغبن في التجديد أكثر من الذكور، ويؤكدن على أهمية دور البرمجيات التعليمية في عمليتي التعليم والتعلم كنوع من التجديد والتطوير، عوضا عن أو بالإضافة إلى الطرق التقليدية، وخاصة استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية، وذلك لما لها من مميزات مثل التفاعل والتشويق والإثارة باستخدام العناصر المختلفة المتوافرة في الكمبيوتر، ومراعاة سرعة المتعلم والخصوصية.وفيما يتعلق بالانحراف المعياري للجنسين، نلاحظ أن الانحراف المعياري للإناث (١٢,١٤٨) اقل من الذكور (١٢,٥٨٢)، وهذا يعني أن انتشار درجات الذكور أكبر من انتشار درجات الإناث، أو بمعنى آخر أن هناك اتفاقا بين الإناث أكثر من الذكور.

الجدول رقم ٤. الفروق بين المتوسطات للاتجاه نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة تبعا للجنس

رقم العبارة	الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالتها
١	إناث	١٣٤	٤.٠٢	٠.٩٣	١.٠٧
	ذكور	٨٥	٣.٨٨	٠.٩٦	
٢	إناث	١٣٤	٤.٢٣	٠.٨٩	١.٦٥
	ذكور	٨٥	٤.٠٢	٠.٩١	
٣	إناث	١٣٤	٣.٩٣	٠.٧٩	١.٧٢
	ذكور	٨٥	٣.٧١	١.٠٩	
٤	إناث	١٣٤	٣.٩٩	٠.٩٣	١.٣١
	ذكور	٨٥	٣.٨٢	٠.٩٤	
٥	إناث	١٣٤	٤.٠٨	٠.٩٣	١.٥٣
	ذكور	٨٥	٣.٨٨	٠.٩٧	
٦	إناث	١٣٤	٤.١٥	٠.٩٥	٠.٣٢
	ذكور	٨٥	٤.١١	١.٠٤	

تابع جدول رقم ٤

رقم العبارة	الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالتها
٧	إناث	١٣٤	٣.٩٢	١.٠٩	٢.٢٣ **
	ذكور	٨٥	٣.٥٨	١.١٣	
٨	إناث	١٣٤	٤.٢٢	٠.٨٤	٣.٣٥ *
	ذكور	٨٥	٣.٨٠	١.٠٢	
٩	إناث	١٣٤	٤.٠٤	١.١٧	٤.٢٧ *
	ذكور	٨٥	٣.٣٢	١.٢٩	
١٠	إناث	١٣٤	٣.٦٦	١.١١	١.٨٢
	ذكور	٨٥	٣.٣٨	١.١٨	
١١	إناث	١٣٤	٣.٧٨	١.١٢	٢.٢٦ **
	ذكور	٨٥	٣.٤١	١.٢٨	
١٢	إناث	١٣٤	٣.٨١	٠.٩٣	٢.٧٠ *
	ذكور	٨٥	٣.٤٢	١.١٥	
١٣	إناث	١٣٤	٣.٦٩	٠.٩٢	٠.٨٧
	ذكور	٨٥	٣.٥٨	١.٠٦	
١٤	إناث	١٣٤	٣.١٣	١.١٧	٠.٤٧
	ذكور	٨٥	٣.٠٦	١.١٣	
١٥	إناث	١٣٤	٣.٦٦	١.٠٤	٢.٤٨ **
	ذكور	٨٥	٣.٣١	١.٠٥	
١٦	إناث	١٣٤	٢.٤٣	١.١٧	٠.٥٦
	ذكور	٨٥	٢.٣٤	١.٢١	
١٧	إناث	١٣٤	٣.٥٤	١.١٨	١.٤٣
	ذكور	٨٥	٣.٧٨	١.٢٥	
١٨	إناث	١٣٤	٣.٧٨	١.١٠	١.٤٠
	ذكور	٨٥	٣.٥٦	١.٠٦	
١٩	إناث	١٣٤	٣.٩٨	١.١٥	٢.٣٧ **
	ذكور	٨٥	٣.٥٩	١.٢٤	
المجموع	إناث	١٣٤	٧٢.٠٥٢	١٢.١٤٨	٢.٦٤ **
	ذكور	٨٥	٦٧.٥٤١	١٢.٥٨٢	

* دالة عند مستوى ٠.٠١ .

** دالة عند مستوى ٠.٠٥ .

االسؤال الثالث : ما الفرق بين استجابات طلبة تخصص العلوم وطلبة تخصص اللغة الإنجليزية في درجة أهمية بنود استبانة تحديد الاتجاهات نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية ؟

يتضح من جدول رقم ٥ أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين استجابات طلبة تخصص العلوم وطلبة تخصص اللغة الإنجليزية في بندين من بنود الاستبانة، وهما : البند رقم ١٠ وهو " أشعر أن استخدام برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر في تعليم مقرر اللغة الإنجليزية يساعد في توضيح المفاهيم الصعبة بطريقة أفضل من استخدام الكتاب المقرر، " وبمقارنة المتوسطين في هذا البند للمجموعتين، نلاحظ أن المتوسط بالنسبة لطلبة تخصص اللغة الإنجليزية أعلى من متوسط تخصص طلبة العلوم (مستوى الدلالة ٠,٠١). البند رقم ١٥ " أعتقد أن تعليم اللغة الإنجليزية باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر يمكن الطلاب من تعلم المعلومات المطلوبة في وقت قصير، " وبمقارنة المتوسطين في هذا البند للمجموعتين، نلاحظ أن المتوسط بالنسبة لطلبة تخصص اللغة الإنجليزية أعلى من متوسط تخصص طلبة العلوم (مستوى الدلالة ٠,٠١).

وقد تفسر الدلالة الإحصائية للبندين رقم ١٠ ورقم ١٥ لصالح طلبة التخصص الإنجليزي إلى اعتقادهم أن برمجيات الوسائط المتعددة تتوافر بها مميزات مهمة لتوضيح المصطلحات والمفاهيم المجردة والتي تعد عائقا في تدريس اللغة الإنجليزية. ومن أهم هذه المميزات توافر عنصر التفاعل مع المتعلم والأمثلة والتدريبات والمساعدة والتي تقدم للمتعلم على مستويات مختلفة في درجة الصعوبة، وتحكم المتعلم في اختيار هذه المستويات learner control ، بالإضافة إلى توافر الأشكال والرسوم والصور والصوت التي توضح المصطلحات والمفاهيم المجردة أو الصعبة، مما يؤدي إلى توفير وقت كل من المعلم والمتعلم وتشجيع المتعلم على الاستمرار في التعلم.

وبمقارنة المتوسطين للدرجة الكلية (المجموع) للتخصصين، نلاحظ أن متوسط طلبة تخصص اللغة الإنجليزية أعلى من متوسط طلبة تخصص العلوم لكن لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المتوسطين. وقد يكون ذلك بسبب كثرة عدد العبارات التي لا يوجد بها فرق دال إحصائيا بين متوسط طلبة تخصص اللغة الإنجليزية ومتوسط طلبة تخصص العلوم وعددها ١٧ عبارة (مقارنة بعبارتين فقط يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطيهما)، مما أدى إلى إخفاء الفرق الدال إحصائيا في الدرجة الكلية (المجموع) للتخصصين. وفيما يتعلق بالانحراف المعياري للتخصصين، نلاحظ أن الانحراف المعياري لطلبة تخصص العلوم (١٢.١٦٨) أقل من الانحراف المعياري لطلبة تخصص الإنجليزي (١٤.٩٢٣)، وهذا يعني أن هناك اتفاقا بين طلبة تخصص العلوم أكبر من طلبة تخصص الإنجليزي.

جدول رقم ٥ . الفروق بين المتوسطات للاتجاه نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة تبعا للتخصص

رقم العبارة	التخصص	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالتها
١	علوم	١٩٦	٣.٩٣	٠.٩٢	١.٨٢
	لغة إنجليزية	٢٣	٤.٣٠	١.٠٦	
٢	علوم	١٩٦	٤.١٢	٠.٩٠	١٣٥
	لغة إنجليزية	٢٣	٤.٣٩	٠.٩٤	
٣	علوم	١٩٦	٣.٨٦	٠.٨٩	١.٠٣
	لغة إنجليزية	٢٣	٣.٦٥	١.١٩	
٤	علوم	١٩٦	٣.٩٢	٠.٩٥	٠.٤٠
	لغة إنجليزية	٢٣	٤.٠٠	٠.٨٥	
٥	علوم	١٩٦	٤.٠٤	٠.٩٤	١.٤٣
	لغة إنجليزية	٢٣	٣.٧٤	٠.٩٦	
٦	علوم	١٩٦	٤.١٥	٠.٩٧	٠.٦٨
	لغة إنجليزية	٢٣	٤.٠٠	١.٠٩	
٧	علوم	١٩٦	٣.٧٥	١.١٣	١.٣٧
	لغة إنجليزية	٢٣	٤.٠٩	٠.٩٥	

تابع جدول رقم ٥

رقم العبارة	التخصص	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالتها
٨	علوم	١٩٦	٤,٠٨	٠,٨٩	١,٠٣
	لغة إنجليزية	٢٣	٣,٨٧	١,٢٥	
٩	علوم	١٩٦	٣,٧١	١,٢٥	١,٥٠
	لغة إنجليزية	٢٣	٤,١٣	١,٣٦	
١٠	علوم	١٩٦	٣,٤٨	١,١٥	٢,٥٩ *
	لغة إنجليزية	٢٣	٤,١٣	٠,٩٧	
١١	علوم	١٩٦	٣,٦١	١,٢١	٠,٩٨
	لغة إنجليزية	٢٣	٣,٨٧	١,١٠	
١٢	علوم	١٩٦	٣,٦٦	٠,٩٩	٠,٢٤
	لغة إنجليزية	٢٣	٣,٦١	١,٣٧	
١٣	علوم	١٩٦	٣,٦٢	٠,٩٧	١,٣٨
	لغة إنجليزية	٢٣	٣,٩١	١,٠٠	
١٤	علوم	١٩٦	٣,١٢	١,١٣	٠,٦٥
	لغة إنجليزية	٢٣	٢,٩٦	١,٣٠	
١٥	علوم	١٩٦	٣,٤٥	١,٠٥	٢,٩٦ *
	لغة إنجليزية	٢٣	٤,١٣	٠,٩٢	
١٦	علوم	١٩٦	٢,٣٧	١,١٩	١,٠٩
	لغة إنجليزية	٢٣	٢,٦٥	١,١١	
١٧	علوم	١٩٦	٣,٥٩	١,٢٢	١,٣٧
	لغة إنجليزية	٢٣	٣,٩٦	١,١١	
١٨	علوم	١٩٦	٣,٦٦	١,٠٨	١,٤٣
	لغة إنجليزية	٢٣	٤,٠٠	١,١٣	
١٩	علوم	١٩٦	٣,٨٣	١,١٧	٠,١٩
	لغة إنجليزية	٢٣	٣,٧٨	١,٤٨	
المجموع	علوم	١٩٦	٦٩,٩٦٤	١٢,١٦٨	١,١٧
	لغة إنجليزية	٢٣	٧٣,١٧٤	١٤,٩٢٣	

* دالة عند مستوى ٠,٠١ .

السؤال الرابع : ما الفرق بين استجابات الطلبة ممن يملكون جهاز كمبيوتر والطلبة ممن لا يملكون جهاز كمبيوتر في درجة أهمية بنود استبانة تحديد الاتجاهات نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية ؟

يتضح من جدول رقم ٦ أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين استجابات الطلبة ممن يملكون جهاز كمبيوتر والطلبة ممن لا يملكون جهاز كمبيوتر في البند رقم ٨ فقط. " أعتقد أن تعليم الطلاب اللغة الإنجليزية باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة يؤدي بهم إلى العزوف عن تعلم اللغة الإنجليزية ، " وبمقارنة المتوسطين في هذا البند للمجموعتين ، نلاحظ أن المتوسط بالنسبة للطلاب الذين يملكون جهاز كمبيوتر أعلى من متوسط الطلاب الذين لا يملكون جهاز كمبيوتر (مستوى الدلالة ٠,٠٥). وقد تفسر هذه الدلالة بأن بعض من يملكون حاسبا آليا يشعرون بالألفة في التعامل مع الكمبيوتر وبرمجياته ، وينعكس ذلك إيجابا على اتجاهاتهم نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية.

وبمقارنة المتوسطين للدرجة الكلية (المجموع) للفئتين ، نلاحظ أن متوسط الطلبة ممن يملكون كمبيوتر أعلى من متوسط الطلبة ممن لا يملكون كمبيوتر ، لكن لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المتوسطين. وقد يكون ذلك بسبب كثرة عدد العبارات التي لا يوجد بها فرق دال إحصائيا بين متوسط الطلبة ممن يملكون كمبيوتر ومتوسط الطلبة ممن لا يملكون كمبيوتر وعددها ١٨ عبارة ، مقارنة بعبارة واحدة فقط يوجد بها فرق دال إحصائيا بين متوسط المجموعتين ، مما أدى إلى إخفاء الفرق الدال إحصائيا في الدرجة الكلية (المجموع) للمجموعتين. وفيما يتعلق بالانحراف المعياري للفئتين ، نلاحظ أن الانحراف المعياري للطلبة ممن يملكون كمبيوتر (١٢,٠٣٣) أقل من الطلبة ممن لا يملكون كمبيوتر (١٣,٤٤٥) ، وهذا يعني أن هناك اتفاقا أكثر بين من يملكون كمبيوتر مقارنة بالطلبة ممن لا يملكون كمبيوتر.

جدول رقم ٦ . الفروق بين المتوسطات للاتجاه نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة تبعا لامتلاك حاسب آلي

	امتلاك حاسب	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالتها
١	نعم	١٥٢	٣,٩٦	٠,٩٦	٠,١٨
	لا	٦٧	٣,٩٩	٠,٩٠	
٢	نعم	١٥٢	٤,١٧	٠,٨٥	٠,٥٠
	لا	٦٧	٤,١٠	١,٠٢	
٣	نعم	١٥٢	٣,٨٨	٠,٨٥	١,٠٠١
	لا	٦٧	٣,٧٥	١,٠٦	
٤	نعم	١٥٢	٣,٩٩	٠,٨٨	١,٤٣
	لا	٦٧	٣,٧٩	١,٠٤	
٥	نعم	١٥٢	٤,٠٥	٠,٨٩	٠,٩٨
	لا	٦٧	٣,٩١	١,٠٦	
٦	نعم	١٥٢	٤,٢٢	٠,٨٨	١,٩٣
	لا	٦٧	٣,٩٤	١,١٨	
٧	نعم	١٥٢	٣,٨٦	١,٠١	١,٤٠
	لا	٦٧	٣,٦٣	١,٣١	
٨	نعم	١٥٢	٤,١٤	٠,٨١	٢,٠٥ **
	لا	٦٧	٣,٨٧	١,١٥	
٩	نعم	١٥٢	٣,٨٢	١,٢٧	١,١٤
	لا	٦٧	٣,٦١	١,٢٤	
١٠	نعم	١٥٢	٣,٦١	١,١٥	١,٠٣
	لا	٦٧	٣,٤٣	١,١٤	
١١	نعم	١٥٢	٣,٦٥	١,٢٢	٠,٢٢
	لا	٦٧	٣,٦١	١,١٥	
١٢	نعم	١٥٢	٣,٦٧	١,٠١	٠,٢٩
	لا	٦٧	٣,٦٣	١,١٠	
١٣	نعم	١٥٢	٣,٦٣	٠,٩٨	٠,٥٣
	لا	٦٧	٣,٧٠	٠,٩٨	

تابع جدول رقم ٦

	امتلاك حاسب	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالتها
١٤	نعم	١٥٢	٣.١٥	١.٢١	٠.٩٠
	لا	٦٧	٣.٠٠	١.٠٠	
١٥	نعم	١٥٢	٣.٥٧	١.٠٤	٠.٨٦
	لا	٦٧	٣.٤٣	١.٠٩	
١٦	نعم	١٥٢	٢.٣٧	١.٢٣	٠.٥٤
	لا	٦٧	٢.٤٦	١.٠٩	
١٧	نعم	١٥٢	٣.٦٤	١.٢٠	٠.١٥
	لا	٦٧	٣.٦١	١.٢٤	
١٨	نعم	١٥٢	٣.٦٧	١.١٤	٠.٤٧
	لا	٦٧	٣.٧٥	٠.٩٧	
١٩	نعم	١٥٢	٣.٨٨	١.١٧	١.٠٢
	لا	٦٧	٣.٧٠	١.٢٧	
المجموع	نعم	١٥٢	٧٠.٩١٤	١٢.٠٣٣	١.١٠
	لا	٦٧	٦٨.٩١٠	١٣.٤٤٥	

** دالة عند مستوى ٠.٠٥

السؤال الخامس : ما الفرق بين استجابات طلبة الدراسة المجانية (بدون تكلفة) وطلبة الدراسة غير المجانية (بالتكلفة) في درجة أهمية بنود استبانة تحديد الاتجاهات نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس اللغة الإنجليزية ؟

يتضح من جدول رقم ٧ أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين استجابة طلبة الدراسة المجانية وطلبة الدراسة غير المجانية في البند رقم ١٨ فقط ، وهو " أشعر بالألفة والارتياح عند التفاعل مع برمجيات الوسائط المتعددة للكمبيوتر المخصصة لتعليم مقرر اللغة الإنجليزية ، " وبمقارنة المتوسطين في هذا البند للمجموعتين ، نلاحظ أن المتوسط بالنسبة لطلاب الدراسة المجانية أعلى من متوسط طلاب الدراسة غير المجانية (مستوى الدلالة

٠,٠٥). وقد تفسر هذه الدلالة بأن طلبة الدراسة المجانية (بدون تكلفة) جميعهم من القطريين بعكس طلبة الدراسة غير المجانية جميعهم من غير القطريين، ومعظم الطلبة القطريين يملكون جهاز كمبيوتر في منازلهم وذلك لمقدرة الأسرة على توفير جهاز كمبيوتر مقارنة بمعظم الأسر غير القطرية. لذلك لا يشعر معظم الطلبة القطريين بالقلق وعدم الارتياح عند التعامل مع برمجيات الكمبيوتر التعليمية ويفضلون استخدامها في تدريس مادة اللغة الإنجليزية نظرا للخبرة المتوافرة لديهم في التعامل مع الكمبيوتر وبرمجياته.

وبمقارنة المتوسطين للدرجة الكلية (المجموع) للفئتين، نلاحظ أن متوسط طلبة الدراسة المجانية أعلى من متوسط طلبة الدراسة غير المجانية لكن لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المتوسطين. وقد يكون ذلك بسبب كثرة عدد العبارات التي لا يوجد بها فرق دال إحصائيا بين متوسط طلبة الدراسة المجانية وطلبة الدراسة غير المجانية وعدد ١٨ عبارة، مقارنة بعبارة واحدة فقط يوجد بها فرق دال إحصائيا بين متوسط المجموعتين، مما أدى إلى إخفاء الفرق الدال إحصائيا في الدرجة الكلية (المجموع) للمجموعتين. وفيما يتعلق بالانحراف المعياري للفئتين، نلاحظ أن الانحراف المعياري لطلبة الدراسة غير المجانية (١٢,٣٨٥) أقل من طلبة الدراسة المجانية (١٢,٥٣٤)، وهذا يعني أن هناك اتفاقا أكثر بين طلبة الدراسة غير المجانية مقارنة بطلبة الدراسة المجانية.

جدول رقم ٧ . الفروق بين المتوسطات للاتجاه نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة لتكاليف الدراسة بالجامعة

رقم العبارة	التكاليف الدراسية	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالتها
١	مجانية	١٥٠	٣.٩٧	٠.٩٧	٠.٠٣
	غير مجانية	٦٩	٣.٩٧	٠.٨٩	
٢	مجانية	١٥٠	٤.١١	٠.٩٣	٠.٩٠
	غير مجانية	٦٩	٤.٢٣	٠.٨٤	
٣	مجانية	١٥٠	٣.٨٨	٠.٨٩	٠.٩٤
	غير مجانية	٦٩	٣.٧٥	٠.٩٩	

تابع جدول رقم ٧

رقم العبارة	التكاليف الدراسية	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالتها
٤	مجانية	١٥٠	٣.٩٥	٠.٩٠	٠.٦٤
	غير مجانية	٦٩	٣.٨٨	١.٠١	
٥	مجانية	١٥٠	٤.٠٥	٠.٩٣	٠.٩٧
	غير مجانية	٦٩	٣.٩١	٠.٩٨	
٦	مجانية	١٥٠	٤.١٥	٠.٩٩	٠.٣٢
	غير مجانية	٦٩	٤.١٠	٠.٩٩	
٧	مجانية	١٥٠	٣.٨٥	١.٠٩	١.٢٠
	غير مجانية	٦٩	٣.٦٥	١.١٦	
٨	مجانية	١٥٠	٤.٠٩	٠.٩١	٠.٧٩
	غير مجانية	٦٩	٣.٩٩	٠.٩٩	
٩	مجانية	١٥٠	٣.٨٤	١.٢٢	١.٤٢
	غير مجانية	٦٩	٣.٥٨	١.٣٤	
١٠	مجانية	١٥٠	٣.٥٧	١.١٥	٠.٤٠
	غير مجانية	٦٩	٣.٥١	١.١٣	
١١	مجانية	١٥٠	٣.٦٧	١.٢٠	٠.٥٠
	غير مجانية	٦٩	٣.٥٨	١.٢١	
١٢	مجانية	١٥٠	٣.٦٧	١.٠٧	٠.٣٣
	غير مجانية	٦٩	٣.٦٢	٠.٩٦	
١٣	مجانية	١٥٠	٣.٦١	٠.٩٩	٠.٩٣
	غير مجانية	٦٩	٣.٧٤	٠.٩٥	
١٤	مجانية	١٥٠	٣.١٨	١.١٩	١.٤٣
	غير مجانية	٦٩	٢.٩٤	١.٠٦	
١٥	مجانية	١٥٠	٣.٥٩	١.٠٦	١.٢٨
	غير مجانية	٦٩	٣.٣٩	١.٠٥	
١٦	مجانية	١٥٠	٢.٤٩	١.٢٥	١.٦٥
	غير مجانية	٦٩	٢.٢٠	١.٠١	

تابع جدول رقم ٧

رقم العبارة	التكاليف الدراسية	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالتها
١٧	مجانية	١٥٠	٣,٥٧	١,٢٧	١,٠٣
	غير مجانية	٦٩	٣,٧٥	١,٠٨	
١٨	مجانية	١٥٠	٣,٧٩	١,٠٤	٢,٠٠٣ **
	غير مجانية	٦٩	٣,٤٨	١,١٧	
١٩	مجانية	١٥٠	٣,٨٣	١,٢٣	٠,١٢
	غير مجانية	٦٩	٣,٨١	١,١٣	
المجموع	مجانية	١٥٠	٧٠,٨٥٣	١٢,٥٣٤	٠,٩٦
	غير مجانية	٦٩	٦٩,١٠١	١٢,٣٨٥	

** دالة عند مستوى ٠,٠٥ .

التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي :

١ - إجراء دراسات لمعرفة وتحديد اتجاهات الطلاب نحو استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في التخصصات العلمية المختلفة في المرحلة الجامعية.

٢ - إجراء مزيد من الدراسات لمعرفة وتحديد اتجاهات المتعلمين نحو أفضل المعايير لإنتاج برمجيات الوسائط المتعددة التي تستخدم في تدريس المواد العلمية المختلفة.

٣ - توظيف برمجيات الوسائط المتعددة المناسبة بصورة أوسع في التخصصات العلمية في المرحلة الجامعية كوسيلة تدريس مستقلة عوضا عن الطرق التقليدية أو وسيلة مساعدة لها.

٤ - إجراء مزيد من الدراسات لمعرفة وتحديد علاقة الاتجاهات بالتحصيل الدراسي عند الطلاب باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة في المرحلة الجامعية.

٥ - إجراء بحوث ودراسات لمعرفة أفضل طرق التدريس باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة في مواد التخصص العلمية التي تناسب خصائص المتعلم في المجتمع الخليجي بصفة خاصة والمجتمع العربي بصفة عامة.

المراجـــــــع

[١] Scheponik, Peter C. "Interactive Multimedia: Challenge, Change and Choice." *Community College Journal*, 65, no. 4 (1995), 16-19.

[٢] Groomes, M. Rudy. "Comprehensive Learning Centers: Using Technology to Supplement the Classroom." Paper presented at the 74th Annual Convention of the American Association of Community Colleges, Washington, DC, 6-9 April 1994 .

[٣] Thurston, Linda P., et al. "Beyond Bells and Whistles: Using Multimedia for Preservice and Inservice Education – In Coming Teacher: Preparing for Rural Special Education in the 21st Century." Conference, SC, March 25-28 1998 (Ed 417882).

[٤] Oppenheim, A.N. *Questionnaire Design and Attitude Measurement.* 3rd ed. New York: Basic Books, 1966.

[٥] Allport, G. W. *Personality: A Psychological Interpretation*. New York: Holt, 1937.

[٦] المناعي، عبد الله. *ثقافة الكمبيوتر*. ط٢. الدوحة : العالمية للطباعة والنشر، ١٩٩٦ م.

[٧] Hofstetter, Fred T. *Multimedia Literacy*. New York: McGraw Hill, 1995.

[٨] Schwartz, Arthur H. "Technology Enhanced Accent Modification (TEAM) for International Teaching Assistants (ITAs)," 1996 (ED 414836).

[٩] Paul, Brett. "Using Multimedia: An Investigation of Learner's Attitudes." *Computer Assisted Language*, 9, nos. 2-3 (1996), 191-212.

[١٠] Griffin, Irma Amado. *Utilizing Computer and Multimedia Technology in Generating Choreography for the Advanced Dance Student at High School Level*. Master's Practicum Report, Nova Southeastern University, April 28 – May 1, 1994 (ED 385247).

[١١] Pearson, Michael, et al. "The Relationship between Student Perception of the Multimedia Classroom and Student Learning Styles." Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Communication Association, Washington, DC, April 28 – May 1, 1994.

[١٢] Christoph, Richard T. et al. "Overcoming Barriers to Training Utilizing Technology: The Influence of Self-Efficacy Factors on Multimedia-Based Training Receptiveness." *Human Resource Development Quarterly*, 9, no. 1 (1998), 25-38.

[١٣] Faulkner, Thomas P., and Jone E. Sprague. "Application of Several Multimedia Approaches to the Teaching of CNS Pharmacology: Parkinson's Disease and Antiparkinsonism Drugs." *American Journal of Pharmaceutical Education*, 60, no. 4 (1996), 417-21.

[١٤] Nooriafshar, Mehryar. "The Effectiveness of a Web-Based Interactive Multimedia System in Tertiary Education." In Distance Learning , 98 , Proceedings of the 14th Annual Conference on Distance Teaching & Learning, Madison WI, August 5-7 1998 (ED 422867).

The Attitudes of Students towards Using Multimedia in Teaching the English Language

Abdullah Salem Al-Mannai
Assistant Professor, Director of Educational Technology Center, University of Qatar, Doha, Qatar

Abstract. The aim of this study is to explore the attitudes of the Foundation Program students (Qatar University) towards using multimedia software in teaching the English language. An instrument, consisting of 19 items, was prepared by the researcher.

The results of the study showed:

1. There are positive attitudes among all the students towards using multimedia software in teaching the English language.
2. There are statistically significant differences between the male and female groups in favor of the female group, which showed more positive attitudes than the male group in the total score and especially in items 7, 8, 9, 11, 12, 15 and 19.
3. There are statistically significant differences between the English major students and the science major students in favor of the English major students who showed more positive attitudes in items 10 and 15 only.
4. There are statistically significant differences between the students who have their own computers and the students who do not have their own computers in favor of those who have computers who showed more positive responses in item 8 only.
5. There are statistically significant differences between the University financed students and self-financed students in favor of the University financed students who have more positive attitudes in item 18 only

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٢٧-١٦٧ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

أثر موقع الأسئلة المصاحبة (القبلية والبعدية) للمادة العلمية الموضوعة في الوسائل التعليمية (شريط فيديو) على التعلم والاحتفاظ بما تم تعلمه : دراسة تجريبية على عينة من طلاب كلية المعلمين بجازان

عمر مدني زكري

أستاذ مشارك، رئيس مركز البحوث التربوية، كلية المعلمين،
جازان، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٨/ ٣/ ١٤٢١هـ ؛ وقبل للنشر في ٧/ ٩/ ١٤٢١هـ)

ملخص البحث. أعدت هذه الدراسة للتأكد من أثر استخدام الأسئلة المصاحبة (قبلية/بعدية) في الوسائل التعليمية (شريط الفيديو) على تعلم واحتفاظ طلاب القسم العلمي في كلية المعلمين بجازان بما تعلموه، فتم وضع فرضيتين : ١- استخدام الأسئلة المصاحبة في الوسائل التعليمية(شريط الفيديو) يسهل التعلم والاحتفاظ بما تم تعلمه من هذه الوسيلة، ٢- إذا تم تدريس مجموعتين من الطلاب بوسيلة تعليمية(شريط فيديو) تم تصميمه بمدخل المنظومات بوضع أسئلة مصاحبة قبلية للمجموعة الأولى، وأسئلة مصاحبة بعدية للمجموعة الثانية، فإن المجموعة الأولى، ذات الأسئلة القبلية، ستكتسب كمية أكبر من التعلم وستحتفظ بما تعلمته أكثرمن المجموعةالثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية .ولاختبار هاتين الفرضيتين أجريت تجربة بتوزيع مائة وخمسين طالبا (تخصص علمي في السنة الأولى بكلية المعلمين بجازان)عشوائيا إلى ثلاث مجموعات : المجموعة رقم (١) أسئلة مصاحبة قبلية ؛ المجموعة رقم (٢) أسئلة مصاحبة بعدية ؛ المجموعة رقم (٣) والتي تعمل كمجموعة ضابطة ، لم تعط أسئلة قبلية أو بعدية. وباستخدام تحليل التباين الأحادي لاختيار الفرضيتين على درجات إجابات الاختبارين البعدي والاحتفاظ وجد أن نتائج التحليل تدعم الفرضيتين، فالطلاب الذين تعلموا بالأسئلة المصاحبة (قبلية) طلاب المجموعة رقم (١) كان أداؤهم أعلى، بدلالة إحصائية، من الطلاب الذين تعلموا بالأسئلة

المصاحبة (البعدية) ، (طلاب المجموعة رقم ٢) ، وكذلك أعلى بدلالة إحصائية من أداء الطلاب الذين تعلموا من الوسيلة بدون أسئلة قبلية أو بعدية (طلاب المجموعة رقم ٣) . والطلاب الذين تعلموا بالأسئلة المصاحبة البعدية (طلاب المجموعة رقم ٢) كان أداؤهم أعلى بدلالة إحصائية من أداء الطلاب الذين تعلموا بدون أسئلة مصاحبة (طلاب المجموعة رقم٣) على اختبار بعدي أعطي لأفراد العينة بعد التعلم مباشرة ، واختبار الاحتفاظ بما قد تم تعلمه أعطي بعد أسبوع من الاختبار البعدي. وكان الاستنتاج النهائي في الدراسة ضرورة تضمين الأسئلة المصاحبة القبلية كخطوة في نماذج التصميم التعليمي للوسائل التعليمية ، خاصة أشرطة الفيديو .

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد.

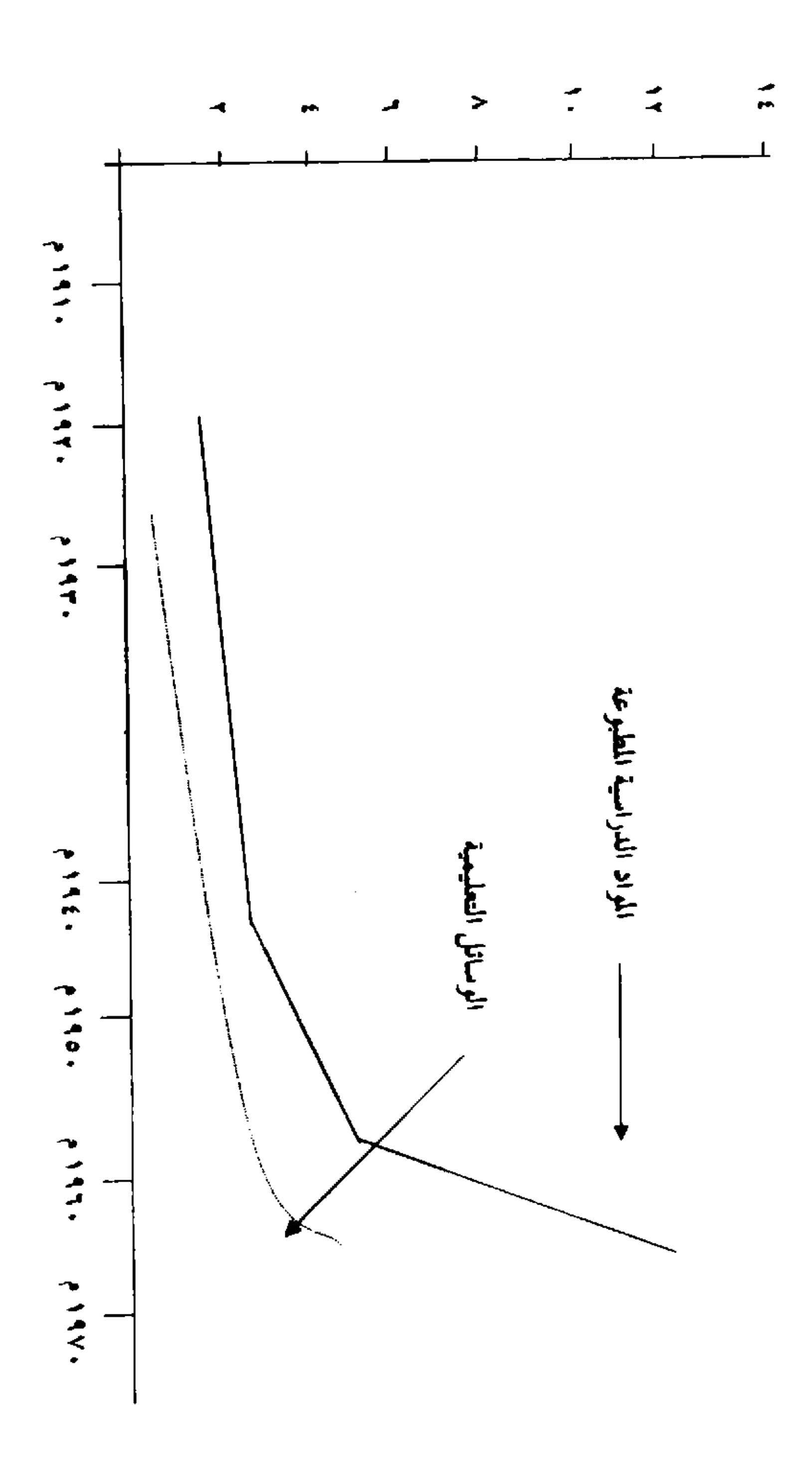
فإن دور الأسئلة في تسهيل تعلم الطلاب كان وسيظل محل اهتمام الباحثين منذ أن نشر واشبرن Washburn الأمريكي ، نتائج دراسته عام ١٩٢٩م عن أثر الأسئلة على تعليم الطلاب من المواد المطبوعة printed material التي كانوا يقرؤونها. وخلاصة هذه النتائج أن تضمين المواد الدراسية المطبوعة أسئلة بين ثناياها يؤدي إلى وجود فروق دالة في الاسترجاع recall والفهم understanding للقصص التي قرأها الطلاب في مادة علم الاجتماع ؛ وأن المواقع المختلفة لهذه الأسئلة ضمن المادة الدراسية أدت أيضا إلى وجود فروق دالة بين المجموعات المختلفة لعينة الدراسة [١ ، ص ٣٥٨] .

وقد أثارت نتائج دراسات واشبرن اهتمام الباحثين بالدور الذي تلعبه الأسئلة في تسهيل التعلم ، ومنذ ذلك الحين تتابعت الدراسات التي بحثت في هذه الظاهرة . وتميز من الباحثين ، حديثا ، الأمريكي روثكوف Rothkopf الذي وضع بدراساته الكثيرة المتميزة أسس نظرية متنامية عن الدور الحقيقي للأسئلة في تسهيل التعلم ، وخاصة الأسئلة المصاحبة التي توضع مباشرة في بداية المادة المطبوعة (قبلية) per-adjunctive questions وتلك التي توضع مباشرة في نهاية المادة الدراسية المطبوعة (بعدية) post- adjunctive questions . وقد

توصل روثكوف Rothkopf بعد إجراء عديد من الدراسات إلى أن لموقع الأسئلة في بداية المادة الدراسية المطبوعة أو في نهايتها مباشرة (قبلية/بعدية) أثرا دالا في تسهيل التعلم وزيادة الاحتفاظ بما تم تعلمه [٢]. وقد فُسر هذا الأثر بأن الأسئلة تستثير و تعزز سلوك الفحص والمعاينة للمتعلمين أثناء تعلمهم inspection behavior من المواد الدراسية المطبوعة، وأطلق على هذه الظاهرة مصطلح mathemagenic response (الاستجابة المولدة للتعلم) [٣، ص ٢٤١]. وبعد إعلانه لنتائجه هذه أجرى الباحثون عددا كبيرا من الدراسات للبحث في ظاهرة الاستجابات المولدة للتعلم mathemagenic ، إلا أن دراساته كلها و تلك التي أجريت قبلها والتي جاءت بعدها - كانت تستخدم المادة الدراسية المطبوعة لمعرفة أثر الأسئلة المصاحبة على التعلم. غير أن الدور الحقيقي لأثر الأسئلة المصاحبة في تسهيل التعلم من المواد الدراسية الأخرى غير المطبوعة كالوسائل التعليمية مثل : الأفلام، وأشرطة الفيديو، و الأشرطة السمعية، والشرائح الشفافة لا يزال هذا الدور بحاجة إلى مزيد من البحث حيث لا توجد إلا دراسات قليلة متناثرة في التراث العلمي للحقل بحثت في الأثر التسهيلي للأسئلة المصاحبة في تسهيل التعلم من الوسائل التعليمية وهي دراسات، لا يمكن تعميم نتائجها بأن للأسئلة المصاحبة القبلية أو البعدية أثر على التعلم من الوسائل التعليمية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في الحاجة إلى مزيد من البحث في دور الأسئلة في تسهيل التعلم من الوسائل التعليمية، وتتضح أهمية الدراسة بحصر الدراسات التي استخدم فيها الباحثون المواد الدراسية المطبوعة ومقارنتها بالدراسات التي استخدم الباحثون فيها الوسائل التعليمية من حيث العدد وتمثيلها بيانيا منذ عام ١٩١٠م إلى ١٩٧٠ م. ويتضح من شكل رقم ١ أن للبحث في أثر الأسئلة على التعلم من المواد الدراسية المطبوعة بداية



شكل رقم ١. موازنة بين حجم الدراسات التي بحثت في أثر الأسئلة المصاحبة على التعلم من المواد الدراسية المطبوعة ومن الوسائل التعليمية [٤ ، ص ٢١].

متدرجة منذ عام ١٩١٠م، ثم زيادة مكثفة لاهتمام الباحثين منذ منتصف الستينيات. أما بالنسبة للبحث في أثر الأسئلة على التعلم من الوسائل التعليمية، وكما يوضحه الخط البياني المتقطع، فإنه يمكن القول إن هذا الشكل من أشكال المواد الدراسية غير المطبوعة لا يزال مجهولا وبحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات [٤ ، ص ٢١].

الهدف من الدراسة

الهدف العام لهذه الدراسة هو معرفة ما إذا كانت النظرية التي بنيت حول الأسئلة المصاحبة (القبلية/البعدية) باستخدام المواد الدراسية المطبوعة يمكن تطبيقها على شكل آخر من أشكال المواد الدراسية وهو الوسائل التعليمية. وعلى وجه الخصوص، فإن الهدف من هذه الدراسة هو متابعة البحث في ظاهرة الاستجابات المولدة للتعلم mathemagenic responses في الوسائل التعليمية (شريط الفيديو) خاصة إذا تم تصميم الوسيلة بتطبيق أحد نماذج التصميم التعليمي تبعا لمدخل المنظومات.

مشكلة الدراسة

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين :

١- هل الأسئلة المصاحبة (قبلية/بعدية) للمادة العلمية الموضوعة في وسيلة تعليمية (شريط الفيديو) إذا تم تصميمه بتطبيق أحد نماذج التصميم التعليمي، تسهل تعلم الطلاب من هذه الوسيلة وتزيد من الاحتفاظ بما تعلمه هؤلاء الطلاب ؟

وللموازنة بين الموقعين المختلفين للأسئلة المصاحبة (القبلية والبعدية) وأثرها على تسهيل تعلم الطلاب من الوسائل التعليمية وزيادة الاحتفاظ بما تم تعلمه، فإنه يمكن بلورة هذه المشكلة في السؤال التالي :

٢- إذا دُرست مجموعتان من الطلاب بوسيلة (شريط فيدو) تم تصميمه بتطبيق أحد نماذج التصميم التعليمي أُستخدمت فيه الأسئلة المصاحبة في موقعين مختلفين من هذه الوسيلة : أ) مجموعة طلاب تدرس من خلال أسئلة مصاحبة قبلية ؛ ب) مجموعة طلاب تدرس من خلال أسئلة مصاحبة بعدية . فأي من المجموعتين تكتسب كمية أكبر من التعلم وتحتفظ بما تعلمته أكثر ؟

حدود الدراسة

تبلورت مشكلة هذه الدراسة في سؤالين ينطوي الأول على ما تم تعلمه ما إذا كان استخدام الأسئلة المصاحبة (القبلية/البعدية) في الوسائل التعليمية يسهل التعلم ويزيد من الاحتفاظ به كما هو الحال بالنسبة لاستخدام الأسئلة في المواد الدراسية المطبوعة ، ويتضمن السؤال الثاني اختلاف موقع الأسئلة من هذه الوسائل (قبلية أو بعدية) وما سينتج عن ذلك من زيادة في كمية التعلم والاحتفاظ بالمعلومات. ولكي يمكن زيادة مقدار التحكم في المتغيرات الدخيلة extraneous variables ، فإن التصميم التجريبي experimental design هو المنهج الملائم لتحقيق ذلك . واستخدام الأسئلة المصاحبة في الوسائل التعليمية أو عدم استخدامها من ناحية ، واختلاف موقع هذه الأسئلة (قبلية أو بعدية) يتم التحكم فيهما بتقسيم وتوزيع أفراد العينة عشوائيا إلى ثلاث مجموعات ؛ الأولى : تدرس باستخدام أسئلة مصاحبة قبلية ، والثانية : بالأسئلة المصاحبة البعدية ، و الثالثة : تدرس بدون استخدام أسئلة مصاحبة في الوسائل التعليمية . ويتيح هذا التقسيم والتوزيع العشوائي التحكم في معالجة المتغيرات الدخيلة المتوقعة من الاختلافات بين أفراد العينة . لكن نقطة الضعف الرئيسة لهذا التصميم تعني أن نتائج الدراسة لا يمكن تعميمها إلا على مقدار الزيادة في التعلم من الوسيلة (شريط الفيديو) والاحتفاظ بما تم تعلمه من قبل أفراد العينة من طلاب المستوى الأول علمي بكلية المعلمين بجازان فقط .

الدراسات السابقة

الوسائل التعليمية

ظهرت الوسائل التعليمية السمعية البصرية كمواد دراسية في كثير من المواقف التعليمية مثل برامج التدريب في الجيش، وفي التجارة، والصناعة، وكذلك في التجديدات التربوية educational innovations الخاصة بالتعليم الفردي في المدارس والجامعات في أوروبا وأمريكا وثبتت فعاليتها وكفاءتها، حيث باتباع مدخل النظم وتطبيق أحد نماذج التصميم التعليمي في تصميمها وإنتاجها يمكن إعادة الإنتاج مئات المرات، كما يمكن استخدامها من قبل كل الفئات وفي كل المواقف التعليمية لما للتعامل معها ومع الأجهزة من تشويق وإثارة ومتعة لكل من الطالب والمدرس [٥]. ومع ذلك، كانت هناك حاجة ولا تزال إلى مزيد من البحث لقياس بعض الاعتبارات عند تصميم هذه الوسائل التعليمية مثلها مثل المادة الدراسية المطبوعة، وأين ومتى تستخدم الأسئلة، وما أنواعها، وكيف تستخدم ... عند تصميم وتطوير الوسائل التعليمية السمعية والبصرية.

ويعد تفسير روثكوف Rothkopf لأثر الأسئلة المصاحبة للمادة الدراسية المطبوعة، بأنها تثير سلوك الفحص والمعاينة inspection behavior لدى المتعلمين عند تعلمهم، قام بعض التربويين ومنتجي المواد التعليمية الخاصة بتدريب الجيش الأمريكي بدراسات مكثفة شملت الوسائل التعليمية التي استخدمت فيها الأسئلة، لكنهم أضافوا إلى الاعتبارات سابقة الذكر عن الوسائل التعليمية، متغيرا آخر وهو : ما إذا كانت توجد علاقة بين فوائد الأسئلة والمستويات المختلفة للقدرات العامة للمتعلمين، وبالتالي تم إنتاج وسائل تعليمية كثيرة ومتنوعة باستخدام الأسئلة ومصممة بحيث تعوض النقص عند بعض المتعلمين في قدراتهم المتعلقة بالتعليل المجرد والانتباه، والترميز الحسي ومهارات التحليل، والمعالجة الحسية. وقد وُجد أن للمتعلمين من ذوي القدرات العامة المنخفضة سلوك معاينة

منخفضا أيضا أثناء قيامهم بالتعلم، ولكنهم استطاعوا تعويض هذا الانخفاض بوجود الأسئلة، وبالتالي ظهرت الحاجة إلى أهمية وجود إرشادات وتوجيهات لمصممي الوسائل التعليمية باستخدام الأسئلة المصاحبة في إنتاج هذه الوسائل . وقد تساءل ألن Allen [٦] عما يجب على المتخصصين في التصميم التعليمي أن يستحدثوه في نماذج التصميم التعليمي من طرق وأساليب في استخدام الأسئلة المصاحبة في الوسائل التعليمية للرفع من مستوى تحفز المتعلمين من ذوي القدرات المنخفضة، وبالتالي رفع سلوك الفحص والمعاينة لديهم أثناء تعلمهم من هذه الوسائل التعليمية .

٢ – الأسئلة المصاحبة القبلة Pre-adjunctive questions

أجمعت نتائج معظم الدراسات التي أجريت باستخدام الأسئلة المصاحبة القبلية التي توضع قبل المواد الدراسية المطبوعة مباشرة وتعطى للطلاب للتعلم أنها تزيد من كمية تعلمهم. وتظهر الزيادة في أداء هؤلاء الطلاب في الاختبارات التي تعقب هذا التعليم، خاصة إذا كانت أسئلة الاختبار هي نفسها الأسئلة المصاحبة القبلية للمادة الدراسية [٢ ؛ ٧- ٩]. وقد توصل كل من ناتكن وستالر Natkin and Stahler [١٠] إلى أن وضع أسئلة مصاحبة قبلية للمادة الدراسية المطبوعة قد يؤثر على مستوى تحمس الطلاب أثناء تعلمهم ولكن بطريقة عكسية، بينما قد يؤدي عرض مفهوم معين للطلاب قبل تعلمهم إلى خفض مستوى تحمس هؤلاء الطلاب، الأمر الذي قد يؤثر عكسيا أيضا على كمية التعلم وزيادة الاحتفاظ بما تم تعلمه . ويبدو جليا أن الأسئلة المصاحبة القبلية للمواد الدراسية المطبوعة تسهل تعلم الطلاب للمعلومات التي تناولتها الأسئلة القبلية، وهي المعلومات التي تسمى بالمادة الدراسية المقصودة intentional material ولكنها تعيق تعلم المادة الدراسية التي لم تتناولها تلك الأسئلة القبلية . وقد بحث فريز Frase [١٠] في هذه الظاهرة وتوصل إلى أن الأسئلة المصاحبة القبلية في تفاعلها مع المحتوى تساعد المتعلم

على أن يركز على المعلومات التي تتناولها هذه الأسئلة ويهمل ما سواها. وتوصل كل من أندرسون و بدل Anderson and Biddle [٧] إلى ذات النتيجة تقريبا ، إلا أنهما وجدا أن الأسئلة القبلية التي توضع قبل المحتوي بشكل متكرر تعيق ولا تسهل تعلم الطلاب بدليل انخفاض أدائهم في الاختبارات التي تضمنت أسئلة محكية جديدة. وفي الوقت نفسه يرى بوكر Boker [٨] أن الأسئلة المصاحبة القبلية تخفض فعلا درجات اختبارات تقيس احتفاظ الطلاب بما تعلموه من المعلومات التي لم تتناولها تلك الأسئلة وهي ما تعرف بالمعلومات العرضية incidental materials موازنة بدرجات اختبارات المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للأسئلة المصاحبة القبلية .

وفي مسحة للدراسات التي بحثت في أثر الأسئلة القبلية في تسهيل تعلم الطلاب من المواد الدراسية المطبوعة يقول بيك Peek : " تجمع الدراسات التي أجريت على الأسئلة المصاحبة القبلية أن هذه الأسئلة مفيدة عندما يكون الهدف من عملية التعلم احتفاظ الطلاب بمعلومات معينة ، ولكن ذلك سيكون على حساب الاحتفاظ بمعلومات لم تتناولها تلك الأسئلة ، وعندما يكون توزيع الأسئلة بطريقة متوازنة مع كافة المعلومات التي يدرسها الطلاب فإنه يبدو أن الأسئلة القبلية لا تكون ذات فائدة ولا ننصح باستخدامها" [١١ ، ص٢٤٥] .

٣- الأسئلة المصاحبة البعدية Post adjunctive questions

أثبتت كثير من الدراسات فوائد الأسئلة المصاحبة البعدية في تسهيل التعلم والاحتفاظ بما تم تعلمه من المواد الدراسية المطبوعة [٢ ؛ ١٢ ؛ ١٣].

وهذه الدراسات التي بحثت في أثر الأسئلة البعدية أجريت على فئتين من المعلومات : معلومات مقصودة intentional وهي المعلومات التي سألت عنها الأسئلة المصاحبة البعدية ووردت في الاختيار البعدي ، ومعلومات عرضية incidental ووردت

لها أسئلة في الاختبار البعدي ولكن لم يسبق للمتعلم أن رأى هذه الأسئلة أثناء تعلمه. فبالنسبة للمعلومات المقصودة، فإن أفراد العينة الذين درسوا بالأسئلة المصاحبة البعدية أحرزوا نتائج أعلى من نتائج أفراد العينة الذين درسوا بالأسئلة المصاحبة القبلية. وبالنسبة للمعلومات العرضية incidental كانت نتائج الدراسات مثيرة بالنسبة للطلاب الذين درسوا بالأسئلة المصاحبة البعدية . وقد لخص كل من أندروسون ويدلAnderson and Biddle [٧ ، ص ٩٥] نتائج الدراسات المتعلقة بالأسئلة المصاحبة البعدية على الوجه التالي :

١ - الأسئلة التي وضعت بعد قطعة نثرية وسألت عن معلومات معينة في هذه القطعة كانت أكثر فائدة في تسهيل تعلم الطلاب لهذه المعلومات من الأسئلة التي وضعت قبل هذه القطعة.

٢ - في ست عشرة دراسة من سبع عشرة من الدراسات التي استخدمت أسئلة بعدية كانت نتائج الطلاب في الاختبار الذي تكون من أسئلة جديدة (غير الأسئلة البعدية التي درسها الطلاب) أفضل من نتائج الطلاب الذين درسوا بأسئلة قبلية.

٣ - في غالبية الدراسات المتفرقة، وجدت نفس النتيجة أعلاه بفروق دالة إحصائيا.

٤ - بالنسبة لأداء الطلاب في اختبارات تكونت من نفس الأسئلة البعدية والقبلية التي تعرض لها الطلاب أثناء تعلمهم للمادة الدراسية المطبوعة - كان هذا الأداء أعلى بكثير من الدراسات التي وازنت بين وجود أسئلة مع المادة الدراسية وعدم وجودها من نتائج الطلاب في تلك الاختبارات، وأن نتائج الطلاب مع الأسئلة البعدية تميل إلى أن تكون أعلى من نتائج الطلاب مع الأسئلة القبلية.

٥ - نتائج الدراسات التي أجراها المنظرون المعرفيون cognitive theorists تؤيد النتائج المذكورة أعلاه [١٤-١٧]، فقد توصل فريز Frase [١٨ ، ص ٥٣] إلى أن الأسئلة البعدية تلعب دورا هاما في احتفاظ المتعلمين بما تعلموه وذلك بإبقاء مستوى تحفزهم منخفضا. وبالموازنة بين مجموعتين من المتعلمين، إحداهما ذات قدرات عامة متوسطة

والثانية ذات قدرات عامة أدنى من المتوسط ، وجد فيلبس Philllips [١٥] أن أداء المجموعة التي قدراتها العامة أدنى من المتوسط قد تحسن لدرجة ملحوظة عندما عرضت لهم مادة دراسية عرضا شفهيا ثم أعقب العرض أسئلة (بعدية) عن معلومات وردت في المادة الدراسية ، واستنتج أن تحسن أداء هذه المجموعة يعود إلى الأسئلة البعدية. أما ركاردز Ri cards [١٤] فيؤكد أن الأسئلة البعدية على مستوى الفهم الشامل قد أحدثت درجة ذات دلالة من التعلم بالنسبة لفئة المادة الدراسية العرضية incidental . واستنتج ساندرز Sanders [١٦] من الدراسة التي أجراها على مجموعتين من الطلاب من ذوي القدرات المنخفضة أن أداء المجموعة التي درست بأسئلة بعدية في اختبار مؤخر delayed test كان أعلى من أداء المجموعة التي درست بأسئلة قبلية. أما واتس وأندرسون Watts and Anderson [١٧] ، فقد أفادا بأن الأسئلة البعدية على مستوى التطبيق قد نتج عنها تحسن عام في أداء مجموعة من الطلاب بعد تعلم المادة الدراسية مع أن أداءها أثناء تعلم المادة الدراسية كان عند أدنى مستوياته.

وهكذا يمكن القول إن للأسئلة المصاحبة القبلية والبعدية أثرا دالا في تسهيل تعلم واكتساب الطلاب للمعلومات واحتفاظهم بما تعلموه . ومع أن هذه النتائج قد تكون في حكم المسلمات ؛ إلا أن هناك متغيرات أخرى لها أثر تسهيلي على التعلم تتداخل مع أثر الأسئلة المصاحبة على التعلم كالأنماط المختلفة للأسئلة (الفهم والتحليل والتركيب) ، ونمط استجابة المتعلم ظاهرية overt أو باطنية covert أثناء تعلمه بالأسئلة المصاحبة ووجود التغذية الراجعة بعد ورود الأسئلة المصاحبة للمادة الدراسية ؛ والوقت الإضافي الذي سيقضيه المتعلم في التعلم لوجود أسئلة مصاحبة للمادة الدراسية ؛ وكذلك عدد كلمات السؤال وترتيب هذه الكلمات أيضا قد يكون لكل ذلك اثر تسهيلي mathemagenic effect [١٩] .

٤- الأسئلة المصاحبة للمادة العلمية في الوسائل التعليمية

سبق القول إن معظم الدراسات التي أجريت حول أثر الأسئلة المصاحبة على التعلم استخدمت في المواد الدراسية المطبوعة(المكتوبة). أما بالنسبة للأسئلة المصاحبة

للوسائل التعليمية ، فإن الدراسات التي أجريت باستخدامها قليلة متناثرة في التراث العلمي التربوي ، وفيما يلي استعراض موجز لأهم هذه الدراسات :

أ) الدراسات في الأفلام السينمائية Motion pictures

نتائج الدراسات التي استخدمت الأسئلة المصاحبة في الأفلام السينمائية غير مشجعة لأن التصميم الذي أتبع في إنتاج الأفلام السينمائية التي استخدمت في هذه الدراسات كان مجرد أخذ أجزاء من فلم سينمائي جاهز وتضاف إليها الأسئلة المصاحبة القبلية والبعدية وتجرى الدراسة لمعرفة ما إذا كان لهذه الأسئلة دور في تسهيل التعلم من هذه الوسيلة ، أو فيما إذا كان لموقعها من الوسيلة (قبلية/ بعدية) أثر في تسهيل التعلم والاحتفاظ بما تم تعلمه ، وبهذا النوع من التصميم لم يجد كانتون Kanton [٢٠] فروقا دالة بين مجموعات التجربة التي أجراها تعزى إلى الأسئلة المصاحبة أو إلى اختلاف موقعها في الفلم السينمائي.وكذلك لم يجد فوك Vuke [٢١] فروقا دالة تعزى إلى وجود أسئلة مصاحبة لفلم سينمائي للطلاب في السنة الأولى المتوسطة .

وفي الدراسات المبكرة لهذه الظاهرة كان اهتمام الباحثين منصبا على ما إذا كان لوجود الأسئلة المصاحبة في الأفلام أو لاختلاف مواقعها دور في تحفيز المتعلم أو زيادة مشاركته أثناء تعلمه من الفلم السينمائي [٢١ - ٢٢] .

ب) الأشرطة السمعية Audiotapes

الدراسات التي استخدمت الأسئلة المصاحبة في دروس مسجلة على أشرطة سمعية توصلت إلى نتائج مشجعة ، فقد وجد كل من بويس وسايم Boyce and Sime [٢٤]، وكذا ساندرز Sanders [١٦] ، وفيلبس Phillips [١٥] وجدوا جميعهم فروقا دالة

تعزى إلى استخدام الأسئلة المصاحبة للمادة العلمية في الوسيلة التعليمية (الأشرطة السمعية) .

جـ) التلفزيون Television

على الرغم من ندرة الدراسات التي أجريت للبحث عن أثر الأسئلة المصاحبة (قبلية/بعدية) على التعلم والاحتفاظ بما تم تعلمه باستخدام التليفزيون كوسيلة تعليمية، إلا أن نتائج هذه الدراسات كانت مشجعة حيث وجد برتو Bertou وآخرون [٢٥] فروقا دالة إحصائيا لصالح المجموعة التي تعلمت باستخدام أشرطة فيديو سجلت عليها محاضرات وألحق بها أسئلة مصاحبة قبلية /بعدية . وكذلك وجد كومز Combs [٢٦] النتيجة ذاتها .و من الجدير بالذكر أنه لم يرد ذكر لأي دراسة في التراث العلمي للحقل أجريت للبحث عن أثر الأسئلة المصاحبة على التعلم من برامج التلفزيون العام أو برامج التلفزيون التربوي .

د) الشرائح الشفافة مع الصوت Slide-tapes

تؤكد نتائج الدراسات التي أجريت باستخدام الأسئلة المصاحبة في هذا النوع من الوسائل التعليمية أن الأسئلة ، خاصة القبلية ، تؤدي إلى زيادة كمية التعلم من هذه الوسائل [٤ ؛ ٢٧ ؛ ٢٨].

إن الاختلاف الظاهر بين نتائج الدراسات التي أجريت باستخدام الأسئلة المصاحبة في الوسائل التعليمية خاصة الأفلام السينمائية ، والتلفزيون (أشرطة الفيديو) والأشرطة السمعية ، والشرائح الشفافة مع الصوت - هذا الاختلاف يقود إلى الاستنتاج بأن أ) إجراء دراسات للبحث عن أثر الأسئلة على التعلم من الأفلام السينمائية شي غير مرغوب فيه وذلك لأن طبيعة الأفلام السينمائية وهدفها الأول هو الاتصال الجماهيري على نطاق واسع ، ولا يمكن جعل التعليم فرديا باستخدام أفلام سينمائية توضع فيها أسئلة مصاحبة وذلك للتكاليف الباهظة في تصميم وإنتاج هذه الأفلام ؛ ب) النتائج

الإيجابية للدراسات التي بحثت عن أثر الأسئلة المصاحبة على التعلم واستخدمت الأشرطة السمعية ربما تعود إلى تطبيق أحد نماذج التصميم التعليمي في إنتاج هذه الأشرطة ؛ جـ) ومن الطريف أن البحوث التي أجريت باستخدام برامج التلفزيون العامة وكانت نتائجها مشجعة لم تختلف في التصميم عن تلك التي استخدمت في الأفلام السينمائية وذلك بأخذ محاضرات جاهزة لمواد دراسية مسجلة على أشرطة فيديو ثم تضاف إليها أسئلة مصاحبة أو تسجيل برنامج من التلفزيون ثم تضاف إليه الأسئلة المصاحبة : ولم يتم تصميم أي من هذه المواد الدراسية في هذه الوسائل بمدخل المنظومات إلا دراسة لافن Lavin [٢٨] التي اتبع في تصميم مادتها العلمية مدخل النظم systems approachوتم تجريب ذلك على عينة من المجتمع الحقيقي ؛ أما بقية الدراسات فلم يتوافر فيها هذان الشرطان ؛ التصميم المنظم، وعينة من المجتمع الحقيقي.

إن البحث في أثر الأسئلة المصاحبة على التعلم باستخدام المواد الدراسية المطبوعة قد أوجد قاعدة معلومات أمدت الباحثين بفكرة شاملة في فهم التعلم بالأسئلة المصاحبة، لكن البحث المتوافر في الوقت الحاضر عن دور الأسئلة المصاحبة في تسهيل التعلم من المادة العلمية الموضوعة في الوسيلة التعليمية، سواء كان من حيث الكم أو التعميم، يستدعي إجراء مزيد من الدراسات للتحقق من أثر الأسئلة المصاحبة (القبلية والبعدية) في تسهيل التعلم والاحتفاظ بما تعلمه من المواد العلمية المصممة في الوسائل التعليمية المختلفة .

التفسير النظري لدور الأسئلة المصاحبة في تسهيل التعلم

معرفة طبيعة ما الذي تفعله الأسئلة ولماذا تفعله في تسهيل التعلم كان ولا يزال قضية الدراسات المختلفة في ظاهرة الاستجابات المولدة للتعلم mathemagenic ، فيرى روثكوف Rothkopf [٢٩] وهو صاحب هذه التسمية، من خلال دراساته العديدة أن الدور الذي تلعبه الأسئلة في تسهيل التعلم يكمن في إثارة سلوك الفحص والمعاينة

inspection behavior للمتعلم أثناء دراسته للمادة الدراسية المطبوعة ، فالأسئلة القبلية تعمل على تشكيل وتوجيه سلوك الفحص الدقيق للمتعلم عند القراءة بينما تعمل الأسئلة البعدية على تعميق وتوسيع هذا النشاط عند المتعلم . وفسر فريز Farse [١٨ ، ص ٥٤] طبيعة ما تفعله الأسئلة وكيف تفعله بأن المتعلم إذا أعطى مادة مطبوعة مع أسئلة في بدايتها أو في نهايتها ، فإن الأسئلة البعدية تسبب إعادة عرض يقوم بها المتعلم لما قد درسه فينتج عن ذلك اثر تسهيلي عام . فوظيفة إعادة العرض (التكرار) هذه تسبب تثبيتا internalization للمعلومات التي سألت عنها الأسئلة البعدية ، ووظيفة الأسئلة القبلية الزيادة في ارتفاع مستوى انتباه المتعلم .

وهناك تفسيرات أخرى مختلفة لمعرفة طبيعة ما الذي تفعله الأسئلة المصاحبة للمتعلم.. فمثلا ترى بل Bull [٣٠] أن الأسئلة المصاحبة تعمل على رفع مستوى يقظة المتعلم عند قراءته المادة الدراسية ، أي أنها تعتقد أن للأسئلة المصاحبة المختلفة للمواد الدراسية طاقات تنشيطية أو إيقاظية arousal كامنة مختلفة القوة ، وقد استخلصت من نتائج دراستها التي أجرتها أن الأسئلة ذات الطاقة التنشيطية (الإيقاظية) العالية تساعد على الاحتفاظ بما تم تعلمه لمدة طويلة أكثر من الأسئلة ذات الطاقة الإيقاظية الكامنة المنخفضة. وقد توصل كل من ناتكن Natkin واستالر Stahler [١٠] في دراستهما لدور الأسئلة المصاحبة قبلها إلى ذات النتائج ، لكن أندرسون وبدل Anderson and Biddle [٧ ، ص ١٠٩] لم يصلا إلى نفس النتائج وقالا : " بناء على الأدلة المتوافرة الآن عن أثر الأسئلة المصاحبة على التعلم فإن مفهوم الإيقاظ arousal لا يبدو أنه ظاهرة واعدة لشرح آثار الأسئلة المصاحبة على تسهيل التعلم. " وقد أكدت زاريتسكي Zaritisky [٣١] قولهما ، ففي دراستها التي أجرتها عن أثر موقع الأسئلة المصاحبة (قبلية / بعدية) للمادة الدراسية ومستوى القوة الإيقاظية الكامنة لهذه الأسئلة لم تجد فروقا دالة بين مجموعات التجربة الأربع والمجموعة الضابطة في الاحتفاظ بما تم تعلمه .

الفرضيات

إن الاستعراض المختصر للدراسات السابقة ونتائجها التي بحثت في أثر الأسئلة المصاحبة (القبلية/ البعدية) على زيادة التعلم والاحتفاظ بما تم تعلمه من المواد الدراسية المطبوعة والوسائل التعليمية يمدنا بإجابة أولية عن السؤال الأول في هذه الدراسة : هل الأسئلة المصاحبة تسهل التعلم من الوسائل التعليمية(شريط فيديو) وتزيد من الاحتفاظ بما تم تعلمه ؟ حيث تشير الدراسات القليلة الخاصة بالوسائل التعليمية إلى إمكانية ذلك ، وعلى هذا الأساس فإن الفرضية الأولى في هذه الدراسة تنص على : إن استخدام الأسئلة المصاحبة (قبلية/بعدية) للمادة العلمية المصممة منظوميا في وسيلة تعليمية (شريط فيديو) يسهل التعلم ويساعد على زيادة الاحتفاظ بما تم تعلمه من هذه الوسيلة .

وكان السؤال الثاني في هذه الدراسة ، يبحث عن إجابة عما إذا كان لموقع الأسئلة المصاحبة (قبلية /بعدية) للمادة العلمية المصممة منظوميا في وسيلة تعليمية (شريط فيديو) أثر في تسهيل التعلم وزيادة الاحتفاظ بما تم تعلمه . ومع أنه لا توجد معلومات أو أدلة تجريبية كافية في الدراسات السابقة التي تم استعراضها أعلاه للإجابة عن هذا السؤال إلا أنه يمكن استنتاج إجابة موجبة ضمنيا ، وعلى هذا الأساس فإن الفرضية الثانية هي : إذا تم تدريس مجموعتين من الطلاب بوسيلة تعليمية (شريط فيديو) تم تصميمه وإنتاجه باتباع مدخل النظم بوضع أسئلة مصاحبة قبلية للمجموعة الأولى ، وأسئلة مصاحبة بعدية للمجموعة الثانية ، فإن المجموعة الأولى ذات الأسئلة القبلية ستكتسب كمية أكبر من التعلم وستحتفظ بما تم تعلمه أكثر من المجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية .

الطريقة وجمع المعلومات Data collection and methodology

لاختبار الفرضيتين السابقتين لهذه الدراسة تم جمع المعلومات وتحددت طريقة إجراءات الدراسة على النحو التالي :

التصميم التجريبي

تم اختيار تصميم الاختبار القبلي pre -test والبعدي post-test والمجموعة الضابطة وهو تصميم حقيقي ، حيث يتطلب استخدام المجموعة الضابطة توزيع أفراد العينة عشوائيا إلى ثلاث مجاميع مختلفة وهذا التصميم يتحكم في كثير من المتغيرات الدخيلة extraneous variables التي قد لا يحققها تصميم آخر غير التصميم التجريبي. بالإضافة إلى ذلك ، فإن هذا التصميم يضبط ويتحكم في كل من الخطر الذي يهدد الصدق الداخلي [٣٢] والمتغيرات الدخيلة التي ستتدخل بين الاختبارين القبلي والبعدي والتي يمكن إنقاصها بوجود المجموعة الضابطة الناتجة عن التوزيع العشوائي لأفراد العينة [٣٤].

تحديد ووصف العينة

شارك في هذه الدراسة مائة وخمسون طالبا تم اختيارهم عشوائيا من بين مائتين وسبعة وعشرين طالبا من طلاب المستوى العلمي بكلية المعلمين بجازان الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩/١٤٢٠ هـ وهم المسجلون في مادة (١٠٠و تكنولوجيا التعليم) التي يدرسها الباحث . وللحصول على ثلاث مجموعات متكافئة كل مجموعة بخمسين طالبا استخدمت قائمة الأرقام العشوائية لـ كرلينجر Kerlinger [٣٣] لسحب أفراد العينة للمجموعات الثلاث : والمجموعة الأولى تجريبية يتعلم أفرادها من وسيلة تعليمية (شريط الفيديو الأول) باستخدام الأسئلة المصاحبة القبلية ، والمجموعة الثانية تجريبية أيضا يتعلم أفرادها من (شريط الفيديو الثاني) باستخدام الأسئلة المصاحبة البعدية ، والمجموعة الثالثة ضابطة يتعلم أفرادها من شريط الفيديو الثالث(بدون أسئلة مصاحبة).

افترض الباحث تجانس أفراد العينة في مستوى الذكاء ، وبالنسبة للمستوى الاجتماعي يقع أفراد العينة في الوسط تقريبا ، خاصة وأن كلا منهم يتقاضى راتبا شهريا من الكلية مقداره ألف ريال (١٠٠٠) سعودي تقريبا ، وتتراوح أعمارهم الزمنية بين

١٨و٢٢ عاما ، وكلهم من الذكور الحاصلين على شهادة إتمام الثانوية العامة القسم العلمي لنفس العام ١٤١٨/١٤١٩ هـ بنسبة ٨٠ على الأقل من المجموع الكلي لدرجات الثانوية العامة علمي وقدره ١٧٣٠ درجة وهذه النسبة هي شرط القبول في كلية المعلمين للأقسام العلمية .

ولضمان الحصول على تكافؤ مقبول للمجموعات الثلاث في متغيري : العمر الزمني ونسبة النجاح من الثانوية العامة علمي أجريت حسابات تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المجموعات الثلاث . ويوضح جدول رقم ١ النتائج الخاصة بمتغير العمر الزمني لأفراد العينة.

جدول رقم ١. تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المجموعات الثلاث في العمر الزمني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	(ف)	الدلالة
بين المجموعات	٠.٩٤	٢	٠.٠٤٧	٠.٠١٢	غير دالة عند
داخل المجموعات	٥٧٨.٦٨	١٤٧	٣.٩٤٠		مستوى ألفا=
المجموع	٥٧٩.٦٢	١٤٩			٠.٠١

يتضح من جدول رقم ١ أعلاه عدم وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث بالنسبة لمتغير العمر الزمني حيث ف المحسوبة = ٠.٠١٢ عند درجة حرية ٢، ١٤٧ و ف الحرجة = ٤.٧٥ ، وبالتالي يمكن القول إن المجموعات الثلاث متكافئة .

ويوضح جدول رقم ٢ نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين أفراد العينة في المجموعات الثلاث من حيث النسبة المئوية للنجاح في الثانوية العامة علمي لنفس العام ١٤١٨/١٤١٩هـ من مجموع الدرجات وقدره ١٧٣٠ درجة.

جدول رقم ٢. تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المجموعات الثلاث في النسبة المئوية للنجاح من الثانوية العامة علمي لنفس العام ١٤١٩/١٤١٨ هـ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	(ف)	الدلالة
بين المجموعات	٠.٠١	٢	٠.٠٠٥	٠.٠٣٤	غير دالة عند
داخل المجموعات	٢١٤٧.٣	١٤٧	١٤.٦١		مستوى ألفا=
المجموع	٢١٤٧.٣١	١٤٩			٠.٠١

كذلك يتضح من جدول رقم ٢ أعلاه عدم وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث من حيث النسبة المئوية للنجاح في الثانوية العامة علمي حيث ف المحسوبة =٠.٠٠٣٤ عند درجة حرية ١٤٧.٢ و ف الحرجة = ٤.٧٥ .

وبالتالي يمكن القول أيضا إن المجموعات الثلاث في هذه الدراسة متكافئة من حيث النسبة المئوية للنجاح في الثانوية العامة قسم علمي لنفس العام ١٤١٩/١٤١٨ هـ .

المادة الدراسية (محتوى شريط الفيديو)

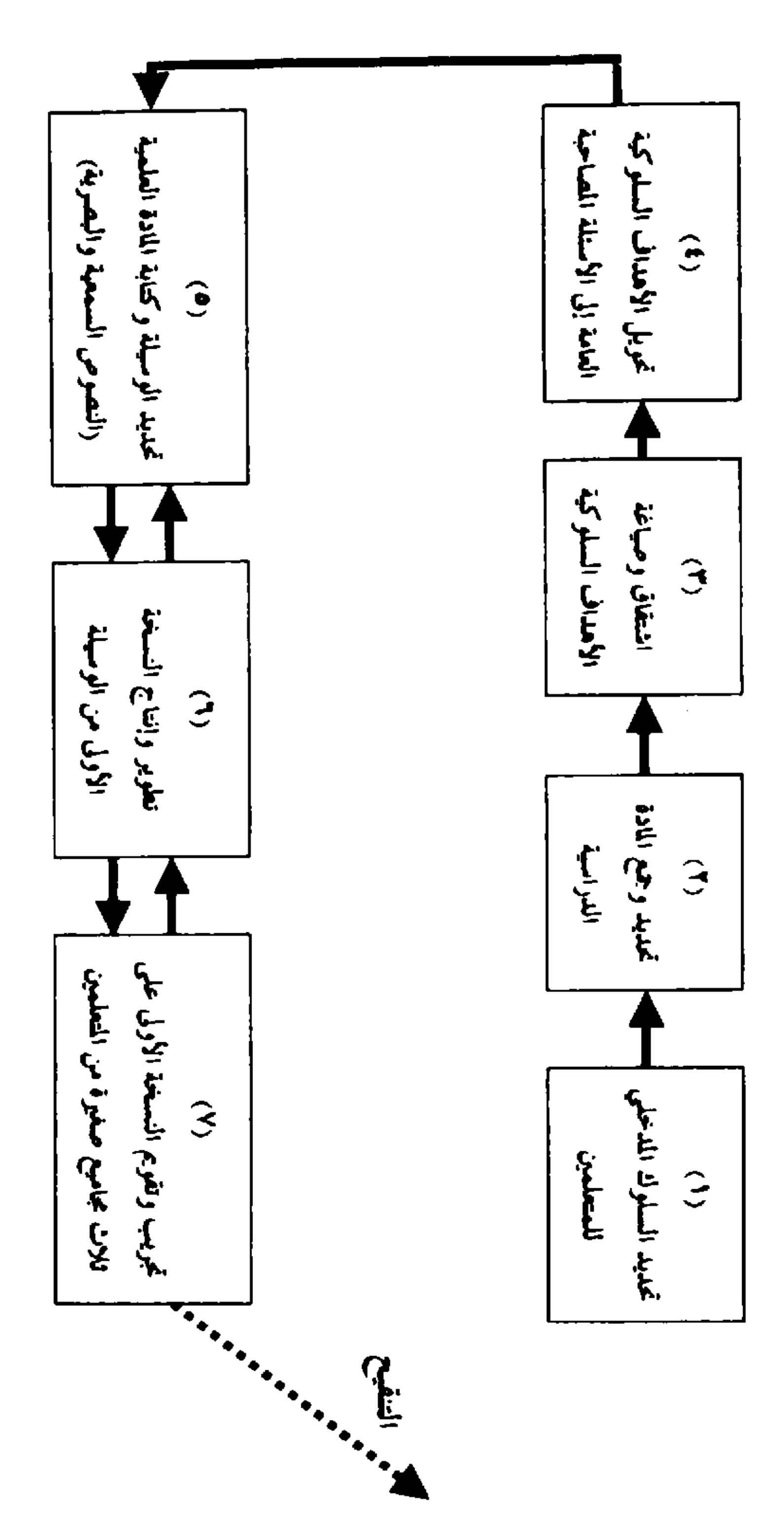
أجريت هذه الدراسة في مواعيد محاضرات المادة الدراسية [(١٠٠و) تكنولوجيا التعليم] لثلاث شعب من أصل ثماني شعب وهي مقرر دراسي ومتطلب كلية يدرسه جميع الطلاب. وكان موضوع المحاضرة " قضية التعلم والتعليم المدرسي في إطار النظرية الحديثة لتقنية التعليم " وهي من إعداد الباحث [٣٤] ، وتم اختياره لأنه يقع على رأس قائمة مفردات المقرر (١٠٠و) تكنولوجيا التعليم وهو موضوع جديد على الطلاب. تم تصميم الوسيلة التعليمية (ثلاثة أشرطة فيديو) باتباع مدخل المنظومات systems approach بنموذج معدل، لأغراض هذه الدراسة، من نموذج التصميم التعليمي لبرقز وويجر [٣٥، ص ٦] و بتطبيق خطوات النموذج المعدل للتصميم التعليمي لأغراض هذه

الدراسة تم تصميمه ثلاثة أشرطة فيديو : الأول بأسئلة مصاحبة قبلية ، والثاني بأسئلة مصاحبة بعدية ، والثالث بدون أسئلة مصاحبة. وفي ملحق رقم ١ توجد نسخة من الأهداف السلوكية العامة للمحاضرة وقد حولت هذه الأهداف إلى الأسئلة المصاحبة القبلية والبعدية وهي نفسها أسئلة الاختبارات الثلاثة القبلي والبعدي واختيار الاحتفاظ بما تم تعلمه من هذه الوسيلة .

وفي ملحق رقم ٢ نسخة من الإجابة النموذجية للسؤال الثالث كمثال يطلع عليه القارئ ، ونسخة من مفتاح تصحيح هذا السؤال ليهتدي بهما المصححون الثلاثة مع الباحث في تصحيح إجابات أفراد العينة لأسئلة الاختبار البعدي .

التعريفات الإجرائية لأهم المفاهيم

● *الأسئلة المصاحبة القبلية* : أسئلة توضع في بداية المادة الدراسية المسجلة في الوسيلة التعليمية (شريط الفيديو) مباشرة ، وهي أول ما يشاهده أفراد العينة في المجموعة الأولى عند عرض شريط الفيديو ، وتتناول المعلومات التي سيشاهدها أفراد العينة في شريط الفيديو ، وهي نفسها الأسئلة المصاحبة البعدية وأسئلة الاختبارات القبلية والبعدية والاحتفاظ بما تعلمه أفراد العينة من المادة العلمية في الوسيلة التعليمية .



شكل رقم ٢. نموذج التصميم التعليمي المعدل لأغراض هذه الدراسة

● *الأسئلة المصاحبة البعدية* : أسئلة توضع في نهاية المادة الدراسية المسجلة على شريط الفيديو، وهي آخر ما يشاهده أفراد العينة في المجموعة الثانية، وتتناول المعلومات التي شاهدها أفراد العينة لتوهم، وهي ذاتها الأسئلة المصاحبة القبلية وأسئلة الاختبارات القبلية والبعدية والاحتفاظ.

إجراء التجربة

كان العدد الكلي للطلاب المسجلين في مادة (١٠٠و تكنولوجيا التعليم) التي يدرسها الباحث أربعمائة وتسعين طالبا من مختلف التخصصات ، منهم مائتين وسبعة وعشرين طالبا تخصص علمي. والسبب في اختيار طلبة التخصص العلمي أن أفراد العينة في المجموعات الثلاث تأتي في موعد ووقت ملائم (ثلاث محاضرات كل يوم سبت متتالية ولم يتأت ذلك لأي من مجموعات طلاب التخصصات الأخرى لأن محاضراتهم كانت متفرقة خلال أيام الأسبوع وساعاته، من طلاب القسم العلمي سحبت عينة الدراسة بمجموعاتها الثلاث باستخدام قائمة الأرقام العشوائية لكرلينجر كما ذكرنا من قبل .

تم توزيع العدد الكلي للطلاب على ثماني شعب بمعدل ستين طالبا تقريبا في كل شعبة حسب الجدول الدراسي الذي أصدره قسم القبول والتسجيل بالكلية. في الثلاث شعب الأولى والثانية والثالثة ، يقع أفراد عينة المجموعات الثلاث التي موعدها كل يوم سبت : من الساعة الواحدة ظهرا إلى الساعة الثانية محاضرة الشعبة الأولى ، ويقع أفراد عينة المجموعة الأولى ضمن طلاب هذه الشعبة ؛ ومن الساعة الثانية إلى الساعة الثالثة محاضرة الشعبة الثانية ، ويقع ضمن طلابها أفراد عينة المجموعة الثانية ؛ ومن الساعة الثالثة إلى الرابعة عصرا، محاضرة الشعبة الثالثة ويقع ضمن طلابها أفراد عينة المجموعة الثالثة (الضابطة) وأجريت التجربة على النحو التالي :

١ - اللقاء الأول يوم السبت من الواحدة إلى الثانية ظهرا الشعبة الأولى وبها أفراد عينة المجموعة الأولى (ذات الأسئلة المصاحبة القبلية في شريط الفيديو) حضر الباحث ، ومعه اثنان من المعيدين بالقسم . في النصف الأول من المحاضرة أخبر الباحث الطلاب أنهم على مدار ثلاثة أسابيع سيشاركون في تجربة عملية عن فوائد الوسائل التعليمية (شريط الفيديو و التلفزيون) في تعلم الطلاب ، حيث سيشاهدون محاضرة مسجلة عبر التلفزيون وسيقوم الباحث بقياس ما تعلموه ، وأن التجربة تبدأ بإعطاء الطلاب اختبار (قبلي) عن مدى معرفتهم للموضوع قبل أن يعرض عليهم . وفي النصف الثاني من المحاضرة وزع الباحث والمعيدان أوراق أسئلة الاختبار القبلي ومدته عشرون دقيقة ، وقام بمراقبة الطلاب هو والمعيدان . بعد عشر دقائق تقريبا سلم معظم الطلاب أوراق إجاباتهم بحجة أنهم لا يعرفون الإجابة الصحيحة ، وفي نهاية الوقت جمعت بقية الأوراق وأكد الباحث على الطلاب عدم الغياب في الأسبوع القادم مهما كان السبب ، ثم فرزت أوراق إجابات أفراد العينة عن أوراق إجابات بقية الطلاب في الشعبة .

٢- في موعدي المحاضرتين التاليتين من الساعة الثانية إلى الثالثة ، ومن الثالثة إلى الرابعة في ذات اليوم السبت تم اختبار المجموعتين الثانية والثالثة الاختبار القبلي بالطريقة ذاتها .

٣- في اللقاء الثاني بعد أسبوع ، حضر جميع الطلاب في الشعبة الأولى ومن ضمنهم أفراد عينة المجموعة الأولى في الساعة الواحدة في المحاضرة الأولى، وتم عرض شريط الفيديو بالأسئلة المصاحبة القبلية لمدة ثلاث وعشرين دقيقة ، وقام الباحث والمعيدان بتوزيع أوراق أسئلة الاختبار البعدي ومدته خمس وعشرون دقيقة ، وتمت مراقبة الطلاب أثناء الاختبار بعناية وحرص . في نهاية الوقت جمعت إجابات الطلاب وتم فرز أوراق أفراد عينة المجموعة الأولى وأكد الباحث على الطلاب كلهم عدم الغياب لأي سبب السبت القادم إن شاء الله.

٤- بالطريقة والشروط ذاتها تم تعليم واختبار المجموعة الثانية في المحاضرة الثانية والمجموعة الثالثة (الضابطة) في المحاضرة الثالثة في ذات اليوم وفي ذات القاعة .

٥- في اللقاء الثالث بعد أسبوع (السبت الثالث) حضر الباحث والمعيدان وجميع الطلاب في مواعيد المحاضرات الثلاث ، وتم اختبار ومراقبة كل مجموعة في النصف الأول من كل محاضرة اختبار الاحتفاظ بما قد تم تعلمه ، وصحح إجابات الطلاب الباحث بمفرده في هذا الاختبار.

أدوات القياس

استخدمت في هذه الدراسة ثلاث أدوات قياس: أ) الاختبار القبلي pre-test ؛ ب) الاختبار البعدي post-test ؛ جـ) اختبار الاحتفاظ retention-test بالإضافة إلى أداتين كمصدر آخر للمعلومات هما : ١- درجات أفراد العينة في اختبار الثانوية العامة القسم العلمي ؛ ٢- العمر الزمني لأفراد العينة وقد استخدمت هاتان الأداتان للتأكد من تجانس وتكافؤ أفراد العينة في المجموعات الثلاث .

الاختبار القبلي : Pre-test

عدد أسئلة هذا الاختبار أربعة مقالية وهي ذاتها الأهداف السلوكية العامة الأربعة لموضوع الدرس في هذه الدراسة ، وهي أيضا ذاتها أسئلة الاختبار البعدي وأسئلة اختبار الاحتفاظ بما تم تعلمه ، والوقت المطلوب للإجابة ، بالنسبة للطالب المتوسط ، خمس وعشرون دقيقة. والغرض من الاختبار القبلي هو قياس فعالية التوزيع العشوائي لأفراد العينة على المجموعات الثلاث ؛ وكذا لمعرفة ما إذا كان لدى أفراد العينة أي خلفية عن موضوع الدرس المسجل على شريط الفيديو. ولم يستطع أي طالب من أفراد العينة أن يجيب عن أي سؤال من الأسئلة الأربعة ، وعلى ذلك حصل جميعهم على درجة صفر في هذا لاختبار.

الاختبار البعدي Post-test

أسئلة الاختبار البعدي هي ذاتها أسئلة الاختبار القبلي وأسئلة اختبار الاحتفاظ بما قد تم تعلمه . وقد كتب كل سؤال على صفحة لوحده من أجل تسهيل التصحيح من قبل المصححين الثلاثة والباحث ، وكذلك من أجل الصدق validity . والوقت المحدد للإجابة خمس وعشرون دقيقة ، وقد أكمل أفراد العينة إجاباتهم قبل الوقت المحدد بدقيقتين ما عدا ثلاثة طلاب في المجموعة الثالثة (بدون أسئلة) استغرقوا ثلاث دقائق زيادة عن الوقت المحدد ، وقد صحح الباحث وثلاثة من المحكمين إجابات أفراد العينة الثلاث ؛ والدرجة النهائية للأربعة الأسئلة مائة درجة .

اختبار الاحتفاظ Retention-test

قام الباحث باختبار أفراد العينة بعد أسبوع من الاختبار البعدي وصححه بمفرده ، والغرض من هذا الاختبار هو معرفة الفرق في كمية التعلم الذي احتفظ به أفراد العينة بمرور الوقت (أسبوع) والذي يمكن أن يعزى إلى استخدام الأسئلة المصاحبة للمادة العلمية للمحاضرة المصممة في الوسيلة التعليمية (شريط الفيديو) وأيضا موقع هذه الأسئلة المصاحبة القبلية أو البعدية .

المعالجة الإحصائية

قام الباحث بتحليل نتائج المجموعات الثلاث في الاختبارين البعدي والاحتفاظ بما تم تعلمه باستخدام تحليل التباين الأحادي oneway Anova لمعرفة الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاث للدراسة.

الصدق Validity

أسئلة الاختبار القبلي هي أسئلة الاختبار البعدي و أسئلة اختبار الاحتفاظ ذاتها و بالتالي لها صدق محتوى واحد لأن الأداء المطلوب خلال هذه الاختبارات هو ذات الأداء المحدد في الأهداف السلوكية العامة لموضوع الدرس الذي قد تم تصميمه حسب خطوات نموذج التصميم التعليمي المعدل لأغراض هذه الدراسة من نموذج برقز وويجر Briggs and Wager [٣٦ ، ص ٦] مما ينتج عنه تقدير صادق للأداء الذي تم تحديده في الهدف السلوكي [٣٦].

الثبات Reliability

لضمان زيادة ثبات الاختبار البعدي اتبعت الخطوات التالية :

١- صمم مفتاح تصحيح لكل سؤال في ذات الوقت الذي وضعت فيه الأهداف التعليمية السلوكية العامة لموضوع الدرس حيث تم تحويل كل من الأهداف التعليمية السلوكية العامة الأربعة إلى سؤال مقالي ، ثم كتبت الإجابة النموذجية عن كل سؤال على حدة بمجموع مائة درجة للإجابة الكاملة .

٢- كتبت أسئلة الاختبارات الثلاثة بواقع سؤال واحد في ورقة منفصلة تتم فيها إجابة الطالب لضمان تصحيح سؤال واحد لكل أفراد العينة في المرة الواحدة، للعمل على زيادة الموضوعية في تقدير المحكمين الثلاثة لدرجة كل سؤال .

٣- صورت أوراق إجابات الطلاب قبل التصحيح بواقع ثلاث صور لكل ورقة وأعطيت صورة لكل محكم مع صورة من مفتاح تصحيح كل سؤال، مع صورة أيضا من الإجابة النموذجية لكل سؤال . صحح الباحث الأصل ، وصحح الصور ثلاثة من المحكمين من زملاء الباحث باتباع مفاتيح التصحيح والإجابات النموذجية وتصحيح سؤال واحد في كل مرة لجميع أفراد العينة .

٤- حسب معدل درجات المصححين الأربعة لكل سؤال لجميع أفراد العينة واستخدم هذا المعدل كدرجة نهائية لكل فرد في كل التحليلات الإحصائية اللاحقة .

٥- لتحقيق الثبات الداخلي للاختبار الداخلي إحصائيا استخدم معامل ألفا بتطبيق طريقة كرونباخ ووجد أنه يساوي (٠,٩٧٥).

النتائج والمناقشات

نتائج الاختبار القبلي

لم يجب أحد من أفراد العينة في المجموعات الثلاث عن أسئلة الاختبار القبلي إجابة صحيحة وبالتالي حصل جميعهم على الصفر ، وهذا يعني أنه لا توجد بينهم فروق دالة من ناحية عدم معرفتهم لموضوع الدرس ، وأن التكافؤ بين المجموعات الثلاث قد تحقق من ناحية أخرى . ويدعم تحقق التكافؤ بين المجموعات الثلاث لأفراد العينة نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول رقم ١ تحت عنوان (تحديد ووصف العينة) والخاص بدرجات أفراد العينة في امتحان الثانوية العامة القسم العلمي والنسبة المئوية لنجاح كل فرد في ذلك الامتحان، حيث لم توجد فروق دالة بين المجموعات الثلاث، إلى جانب نتائج تحليل التباين في جدول رقم٢ تحت نفس العنوان الخاص بالعمر الزمني لأفراد العينة حيث لم توجد فروق دالة أيضا.

نتائج الاختبار البعدي

جاء في الفرضية الأولى أن استخدام الأسئلة المصاحبة في الوسائل التعليمية (شريط فيديو) يسهل تعلم الطلاب والاحتفاظ بما تعلموه من هذه الوسيلة أكثر من عدم استخدام الأسئلة المصاحبة . وجاء في الفرضية الثانية أن استخدام الأسئلة المصاحبة القبلية

في الوسيلة التعليمية (شريط فيديو) يساعد على اكتساب الطلاب كمية من التعلم والاحتفاظ بما تعلموه أكبر من استخدام الأسئلة المصاحبة البعدية في شريط الفيديو .

ولاختبار هاتين الفرضيتين استخدم أسلوب تحليل التباين الأحادي oneway Anova ويوضح جدول رقم ٣ النتائج الخاصة بهذا الاختبار .

جدول رقم ٣ . نتائج تحليل التباين بالنسبة لاستخدام الأسئلة المصاحبة أو عدم استخدامها في الوسيلة التعليمية (شريط فيديو) وأيضا بالنسبة لاستخدام الأسئلة المصاحبة (قبلية/بعدية) من حيث موقعها في هذه الوسيلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	(ف)المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١١٢٤٦.٨٣	٢	٥٦٢٣.٢٤	٥٠.٣٨	دالة عند مستوى
داخل المجموعات	١٦٤٠٦.١٨	١٤٧	١١١.٦١		ألفا= ٠.٠١
المجموع	٢٧٦٥٣.٠١	١٤٩			

يتضح من جدول رقم ٣ أنه يمكن قبول الفرضيتين أعلاه وذلك لوجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (ألفا= ٠.٠١) بين المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية ، والمجموعة الثانية ذات الأسئلة البعدية ، والمجموعة الثالثة بدون أسئلة مصاحبة ، وذلك أن ف المحسوبة = ٥٠.٣٨ عند درجة حرية ١٤٧.٢ وهي أكبر من قيمة ف الحرجة التي تساوي ٤.٧٥ عند مستوى الفا= ٠.٠١ أي أن هناك فروقا دالة في كميات تعلم المجموعات الثلاث يعزى إما إلى وجود أو إلى عدم وجود أسئلة مصاحبة في الوسيلة التعليمية (شريط الفيديو) وإما أن تعزى هذه الفروق إلى موقع هذه الأسئلة المصاحبة القبلية أو البعدية في شريط الفيديو . ولمعرفة وتحديد هذه الفروق من حيث الدلالة الإحصائية في كميات تعلم المجموعات الثلاث وإلى صالح أي من هذه المجموعات أجرى اختبار (ت) لمعرفة ذلك .

ويوضح جدول رقم ٤ نتائج هذا الاختبار في ثلاث مقارنات : ١- متوسط درجات المجموعة الأولى ذات الأسئلة القبلية مع متوسط درجات المجموعة الثالثة التي لم تستخدم أسئلة مصاحبة ؛ ٢- متوسط درجات المجموعة الثانية مع متوسط درجات المجموعة الثالثة ؛ ٣- متوسط درجات المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية مع متوسط درجات المجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية على الترتيب .

جدول رقم ٤. المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد أفراد عينة كل مجموعة، ونتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسطات درجات ثلاثة مجموعات بالنسبة لمتغيري استخدام أسئلة مصاحبة في الوسيلة التعليمية، وكذلك بالنسبة لمتغيري موقع هذه الأسئلة قبلية/بعدية في الوسيلة التعليمية

رقم المقارنة	مجموعات المقارنة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	المجموعة الأولى	٥٠	٧٨.٢٤	١.٥٥		دالة عند ٠.٠١
	المجموعة الثالثة	٥٠	٥٧.٣٢	١.٦١	٢٩.٦٠	
٢	المجموعة الثانية	٥٠	٦٦.٠٠	٢.٠١		دالة عند ٠.٠١
	المجموعة الثالثة	٥٠	٥٧.٣٢	١.٦١	١٠.٦٠	
٣	المجموعة الأولى	٥٠	٧٨.٢٤	١.٥٥		دالة عند ٠.٠١
	المجموعة الثانية	٥٠	٦٦.٠٠	٢.٠١	١٥.٢٠	

ومن جدول رقم ٤ يتضح وجود فروق دالة في كمية التعلم بين المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة والمجموعة الثالثة التي تستخدم أسئلة مصاحبة قبلية أو بعدية لصالح المجموعة الأولى، ويتضح ذلك من المقارنة رقم (١) حيث بلغت قيمة ت= ٢٩.٦٠ بدرجة حرية = ٩٨ عند مستوى ألفا = ٠.٠١ ، وهذا يعني أن استخدام أسئلة مصاحبة قبلية في الوسيلة التعليمية (شريط فيديو) يؤدي إلى اكتساب كمية من التعلم أكبر من كمية التعلم التي تكتسب من وسيلة تعليمية لم تستخدم فيها أسئلة مصاحبة قبلية ، وتتعزز هذه النتيجة من المقارنة رقم (٢) في نفس الجدول حيث توجد فروق دالة بين المجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية والمجموعة الثالثة التي لم تستخدم أسئلة

مصاحبة بعدية لصالح المجموعة الثانية حيث بلغت قيمة ت=١٠.٦٠ بدرجة حرية ٩٨ عند مستوى ألفا=٠.٠١ ، وهذا يعني أيضا أن استخدام أسئلة مصاحبة بعدية في الوسيلة التعليمية (شريط فيديو) يؤدي إلى اكتساب كمية من التعلم أكبر من كمية التعلم التي تكتسب من وسيلة تعليمية لم يستخدم فيها أسئلة مصاحبة بعدية. ونستنتج من المقارنتين (١)، (٢) أن الطلبة الذين يتعلمون من الوسائل التعليمية التي استخدمت فيها أسئلة مصاحبة قبلية أو بعدية يكتسبون كمية من التعلم أكبر من كمية التعلم التي يكتسبها الطلبة الذين يتعلمون من وسائل تعليمية لا تستخدم فيها أسئلة مصاحبة قبلية أو بعدية ، وعلية فإن الفرق في كمية التعلم من الوسيلتين يعزي إلى وجود الأسئلة المصاحبة في إحدى هاتين الوسيلتين .

ومن المقارنة رقم (٣) في جدول رقم ٤ نفسه يتضح وجود فروق دالة بين المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية والمجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية لصالح المجموعة الأولى ذات الأسلة المصاحبة القبلية حيث بلغت قيمة ت=١٥.٢٠ بدرجة حرية ٩٨ عند مستوى ألفا= ٠.٠١ ، وهذا يعني أن استخدام الأسئلة المصاحبة القبلية في الوسيلة التعليمية (شريط فيديو) يؤدي إلى اكتساب كمية من التعلم أكبر من كمية التعلم التي تكتسب من الوسيلة التعليمية التي تستخدم فيها الأسئلة المصاحبة البعدية .

نتائج اختبار الاحتفاظ Retention test

يوضح جدول رقم ٥ نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث في اختبار الاحتفاظ بعد مرور أسبوع من الاختبار البعدي post-test للمجموعات الثلاث الأولى، ذات الأسئلة المصاحبة القبلية، والثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية، والثالثة بدون أسئلة في الوسيلة التعليمية (شريط الفيديو) وأثر لك على زيادة مدة الاحتفاظ بما تعلمه أفراد المجموعات الثلاث من هذه الوسيلة التعليمية (شريط الفيديو).

جدول رقم ٥. نتائج تحليل التباين الأحادي في اختبار الاحتفاظ للمجموعات الثلاث من حيث استخدام أو عدم استخدام الأسئلة المصاحبة في الوسائل التعليمية، ومن حيث موقع هذه الأسئلة (قبلية/بعدية) في الوسيلة التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	(ف)	الدلالة
بين المجموعات	٢٩٥٠٥.٢٢	٢	١٤٧٥٢.٦١	٧٠.٦١	دالة عند مستوى ألفا = ٠.٠١
داخل المجموعات	٣٠٧١١.٩٦	١٤٧	٢٠٨.٩٢		
المجموع	٦٠٢١٧.١٨	١٤٩			

يتضح من جدول رقم ٥ وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ألفا= ٠.٠١ بين المجموعات الثلاث وذلك لأن قيمة ف المحسوبة = ٧٠.٦١ عند درجة حرية ١٤٧،٢ ، وهي أكبر من قيمة (ف الحرجة) التي تساوي ٤،٧٥ عند مستوى ألفا=٠.٠١ ودرجة حرية ١٤٧.٢ ، أي أن هناك فروقا في كميات ما احتفظ به أفراد المجموعات الثلاث مما تعلموه من الوسيلة التعليمية رغم مرور فترة من الزمن (أسبوع) على هذا التعلم، وأن هذه الفروق في المتوسطات تعزى إما لعدم وجود أسئلة مصاحبة في الوسيلة التعليمية، وإما لوجود هذه الأسئلة، فإن كانت لا تعزى لوجود الأسئلة المصاحبة في الوسيلة التعليمية فقد تكون هذه الفروق بسبب موقع هذه الأسئلة من الوسيلة إما قبلية وإما بعدية. ولمعرفة الصالح من هذه الفروق من حيث الدلالة الإحصائية بين المجموعات أجري اختبار (ت) للمقارنة بين هذه المجموعات . ويوضح جدول رقم ٦ نتائج هذا الاختبار في ثلاث مقارنات: ١- متوسط درجات المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية مع متوسط درجات المجموعة الثالثة التي لم تستخدم أسئلة مصاحبة(المجموعة الضابطة)؛ ٢- متوسط درجات المجموعة الثانية ذات الأسئلة البعدية مع متوسط درجات المجموعة الثالثة التي لم تستخدم أسئلة أيضا وسبب إجراء هاتين المقارنتين (١)،(٢) هو اختبار الفرضية الخاصة باستخدام أو عدم استخدام الأسئلة المصاحبة في شريط الفيديو، وأن

استخدام الأسئلة في الوسيلة التعليمية (شريط الفيديو) يؤدي إلى زيادة في كمية التعلم وزيادة الاحتفاظ به أكثر من عدم استخدام الأسئلة المصاحبة ؛ ٣- متوسط درجات المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية مع متوسط درجات المجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية لاختبار الفرضية الخاصة باستخدام الأسئلة القبلية والبعدية في الوسيلة التعليمية (شريط الفيديو) وأيها يسبب تعلما أكثر ويؤدي إلى زيادة في الاحتفاظ بما تم تعلمه .

جدول رقم ٦. المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد أفراد عينة كل مجموعة ، ونتائج اختبار (ت) لمقارنة متوسطات درجات المجموعات الثلاث بالنسبة لمتغيري استخدام وعدم استخدام الأسئلة في الوسيلة التعليمية، وكذلك بالنسبة لمتغيري موقع هذه الأسئلة قبلية/بعدية في هذه الوسيلة التعليمية (شريط الفيديو)

رقم المقارنة	مجموعات المقارنة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة ومستوى الفا
١	المجموعة الأولى	٥٠	٦٦.١٤	١.٥٥	٤٣.٤٣	دالة عند مستوى
	المجموعة الثالثة	٥٠	٣١.٨٤	١.٩٠		ألفا= ٠.٠١
٢	المجموعة الثانية	٥٠	٥٠.٦٦	١.٩٣	٢٣.٨٣	دالة عند مستوى
	المجموعة الثالثة	٥٠	٣١.٨٤	١.٩٠		ألفا= ٠.٠١
٣	المجموعة الأولى	٥٠	٦٦.١٤	١.٥٥	١٩.٥٩	دالة عند مستوى
	المجموعة الثانية	٥٠	٥٠.٦٦	١.٩٣		ألفا= ٠.٠١

يتضح من جدول رقم ٦ وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (ألفا= ٠.٠١) بين المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية في الوسيلة وبين المجموعة الثالثة التي لم تستخدم أسئلة في الوسيلة التعليمية لصالح المجموعة الأولى في المقارنة رقم (١)لأن قيمة ت الحرجة تساوي ٢.٣٩ عند مستوى ألفا=٠.٠١ عند درجة حرية = ٩٨ . أي أن هناك فرقا في كمية ما احتفظ به أفراد المجموعة الأولى عن المجموعة الثالثة رغم مرور فترة

من الزمن (أسبوع) على التعلم من الوسيلة التعليمية. يعزى هذا الفرق إلى استخدام الأسئلة في الوسيلة التعليمية . والنتيجة ذاتها في المقارنة رقم (٢) بين المجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية والمجموعة الثالثة التي لم تستخدم أسئلة مما يؤكد أن استخدام الأسئلة في الوسيلة التعليمية(شريط فيديو) ، سواء كانت قبلية أم بعدية يؤدي إلى زيادة الاحتفاظ بما تعلمه الطلاب من هذه الوسيلة أكثر من عدم استخدام الأسئلة في الوسيلة وتحليل نتائج اختبار الاحتفاظ هذه توضح أن أثر الأسئلة المصاحبة في الوسيلة التعليمية ثابت بمرور الوقت .

كما يتضح من جدول رقم ٦ نتائج المقارنة رقم (٣)، حيث توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية في الوسيلة التعليمية والثانية ذات الأسئلة البعدية لصالح المجموعة الأولى لأن قيمة (ت) المحسوبة تساوي ١٩,٥٩ ،أي أن هناك زيادة في كمية ما احتفظ به أفراد المجموعة الأولى من المعلومات عن أفراد المجموعة الثانية ويعزى هذا إلى موقع الأسئلة من الوسيلة التعليمية، فالأسئلة المصاحبة القبلية تؤدي إلى زيادة الاحتفاظ بما تعلمه الطلاب أكثر من موقع الأسئلة المصاحبة البعدية، وهذه النتيجة أيضا توضح أن أثر موقع الأسئلة القبلية من الوسيلة ثابت بمرور الوقت .

الخلاصة

النتائج الرئيسة في هذه الدراسة تشير إلى أن طلاب المجموعة الأولى الذين تعلموا من وسيلة تعليمية(شريط فيديو) استخدمت عند تصميمها أسئلة مصاحبة قبلية والطلاب الذين تعلموا من وسيلة تعليمية (شريط فيديو) استخدمت فيها أسئلة مصاحبة بعدية أحرزوا متوسطات اختبار بعدي أعلى من متوسط الاختبار البعدي لطلاب المجموعة الثالثة الذين تعلموا من ذات الوسيلة التعليمية (شريط فيديو) ولكن بدون استخدام أسئلة مصاحبة لا قبلية ولا بعدية. ومع أنه قد ظهر بعض انخفاض ، بوجه عام في متوسطات تحصيلهم بمرور الوقت (أسبوع) بعد التعلم إلا أن الفروق الدالة بين المجموعتين الأولى والثانية (ذات الأسئلة) وبين

المجموعة الثالثة (بدون أسئلة) بقيت كما هي. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن طلاب المجموعة الأولى (أسئلة قبلية) قد أحرزوا متوسطي درجات في الاختبار البعدي والاحتفاظ أعلى من متوسطي درجات الاختبار البعدي والاحتفاظ لطلاب المجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية.

إن التأييد السابق لفعالية أثر الأسئلة والاحتفاظ بما تم تعلمه جاء من نتائج الدراسات الكثيرة التي سبق استعراضها، التي استخدمت الأسئلة المصاحبة، وموقعها (قبلية/بعدية) في المواد الدراسية المطبوعة أو المكتوبة بشكل رئيس، وكذلك من نتائج الدراسات القليلة التي استخدمت الأسئلة المصاحبة، وموقعها (قبلية/بعدية) في الوسائل التعليمية [٤؛ ١٥؛ ١٦؛ ٢٤؛ ٢٥؛ ٢٧؛ ٢٨]. أما بالنسبة لأثر موقع الأسئلة من المواد الدراسية المطبوعة، فإن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج تلك الدراسات التي استخدمت فيها الأسئلة المصاحبة القبلية في المواد الدراسية المطبوعة، وهي دراسات قليلة إذا ما قورنت بعدد الدراسات التي استخدمت فيها الأسئلة المصاحبة البعدية في المواد الدراسية المطبوعة التي لم تتفق نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية. ويبدو أن السبب في استخدام الأسئلة المصاحبة القبلية في الوسائل التعليمية يؤدي إلى إحراز تعلم والاحتفاظ بما تم تعلمه أكثر من الأسئلة البعدية في الوسائل التعليمية بعكس استخدام الأسئلة البعدية في المواد الدراسية المطبوعة - يبدو أن السبب يعود إلى إحساس المتعلمين بأن فرصتهم كمجموعة في مشاهدة الوسيلة والتعلم منها فرصة محدودة، ولن يتمكنوا من إعادة المشاهدة أو إعادة قراءة أو مشاهدة الأسئلة المصاحبة عدة مرات كما هو الحال بالنسبة للأسئلة في المواد الدراسية المطبوعة والتي توزع على المتعلمين فرديا ويمكنهم قراءتها مع الأسئلة المصاحبة لها أكثر من مرة، مما ينتج عنه زيادة في استجابة المتعلمين لما تعرضه الوسيلة التعليمية من أول وهلة، الأمر الذي يؤدي إلى رفع مستوى سلوك الفحص والمعاينة لديهم وتركيز انتباههم أثناء تعلمهم من الوسيلة التعليمية وهو الأثر الذي سماه روثكوف Rothkopf، بـ mathemagenic (الأنشطة المولدة للتعلم).

التوصيـــات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة، وفي حدود العينة، والوسيلة التعليمية (شريط فيديو) والذي تم تصميمه منظوميا يوصي الباحث بما يلي :

١ - محاولة إضافة خطوة استخدام الأسئلة المصاحبة القبلية في نموذج التصميم التعليمي لإنتاج الوسائل التعليمية (أشرطة الفيديو) والمواد الدراسية المختلفة.

٢ - إجراء دراسات مماثلة على عينات من التعليم العام باستخدام أسئلة مصاحبة قبلية في وسائل تعليمية أخرى على رأسها أشرطة الصوت لسهولة تصميمها وانخفاض تكلفتها وسهولة استعمالها من قبل الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

٣ - إجراء دراسات باستخدام الأسئلة المصاحبة القبلية في أشرطة الفيديو لمدة سنة دراسية كاملة (مدة زمنية أطول، ومادة تعليمية أكثر) أو حتى لفصل دراسي على عينات من طلاب الماجستير والدكتوراه خاصة أولئك الذين ينتسبون إلى الدراسات العليا (الدراسة بالانتساب).

٤ - إجراء دراسات باستخدام أسئلة مصاحبة قبلية في أشرطة الفيديو تشتمل على مستويات تصنيف بلوم حفظ، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم، للوقوف على أكثر هذه المستويات تسهيلا للتعلم من هذه الأشرطة سواء كان التعليم فرديا أو في مجموعات، وفي مواد دراسية متنوعة في الآداب والعلوم الطبيعية.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ومن ولاهم بإحسان إلى يوم الدين.

ملحق رقم ١ . صورة الأهداف السلوكية العامة

بنهاية المحاضرة، بعد استعراض شريط الفيديو، وفي موقف الاختبار البعدي التحريري، وبدون أي مساعدة خارجية سيصبح الطالب قادرا على أن :

١- يكتب نص تساؤلات قضية التعلم والتعليم المدرسي في إطار النظرية الحديثة لتقنية التعليم، في إطار حكمة التربية الإسلامية، وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، في خلال سبع دقائق .

٢- يحدد أهم تساؤلات قضية التعلم والتعليم المدرسي موضحا الأساس الذي بنى عليه تحديد الأهمية، في أربع دقائق .

٣- يستنتج العلاقة بين هذه التساؤلات بشقيها السببي والتكاملي موضحا المنطلق الذي بنى عليه استنتاجه . في سبع دقائق.

٤- يعدد أهم ثلاثة أسس نظرية نفسية وثلاثة أسس نظرية تربوية تقوم عليها هذه التساؤلات ، في ثلاث دقائق .

الأسئلة المصاحبة القبلية والبعدية (أسئلة الاختبارات البعدي والقبلي والاحتفاظ)

س١- اكتب نص تساؤلات قضية التعلم والتعليم المدرسي في إطار النظرية الحديثة لتقنية التعليم ، وفي إطار حكمة التربية الإسلامية، وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

س٢- ما أهم تساؤلات قضية التعلم والتعليم المدرسي ولماذا ؟

س٣- استنتج العلاقة بين تساؤلات قضية التعلم والتعليم المدرسي الأربعة.

س٤- ما أهم ثلاثة من الأسس النظرية النفسية ، وما أهم ثلاثة من الأسس النظرية التربوية لهذه التساؤلات؟

ملحق رقم٢ . صورة من مفتاح تصحيح الإجابة للسؤال رقم ٣

الهدف السلوكي العام رقم (٣)

في موقف الاختبار البعدي التحريري، سيستطيع الطالب أن يستنتج العلاقة بين تساؤلات قضية التعلم والتعليم المدرسي بشقيها السببي والتكاملي، بدون أي مساعدة خارجية، وفي خلال سبع دقائق .

ـ السؤال رقم (٣) : الزمن = ٧ دقائق ، الدرجات = ٢٠

استنتج العلاقة بين تساؤلات قضية التعلم والتعليم المدرسي الأربعة.

مفتاح التصحيح scoring key :

١-إذا اشتق الطالب بالتحليل والتعليل العلاقة بشقها الأول (السببية) ووضح الأساس الذي بنى عليه استنتاجه (المنطقي) وأورد نص التساؤل الأول أو جزءا كبيرا منه يكفي لتوضيح وجهة نظره، وأن التساؤل الأول سبب في بقية التساؤلات ، ثم انتقل إلى استنتاج الشق الثاني من العلاقة(التكاملية) بنفس الأسلوب (التحليل والتعليل) واستعرض التساؤلات الثلاثة الباقية بنصوصها أو بمعناها للاستدلال، ثم في نهاية المطاف أثبت أن العلاقة سببية تكاملية ، فيعطي ٢٠/٢٠ درجة .

٢-وإذا حلل وعلل للشق الأول فقط من العلاقة (السببية) بأسلوب ومنطق واستدلال مقبول يحصل على (٢٠/١٠)درجة .

٣-إذا حلل وعلل للشق الثاني فقط من العلاقة (التكاملية) بأسلوب ومنطق واستدلال مقبول يحصل على (٢٠/١٠)درجة .

٤-إذا كان تحليله وتعليله واستنتاجه مشوشا أو مضطربا للشق الأول يحصل على (٢٠/٧) درجة وللشق الثاني فقط يحصل على (٢٠/٦) درجة .

٥-إذا أورد نصوص التساؤلات كاملة وقفز إلى العلاقة يحصل على(٢٠/٨) درجة.

٦-إذا كتب العلاقة فقط يحصل على(٢٠/٤)درجة.

٧-إذا ألف من عنده كلاما لا صلة له بالعلاقة ولا بالتساؤلات يحصل على (صفر/٢٠) درجة.

٨-إذا خلط بين المفاهيم واتضح أنه لا يدرك العلاقة من قريب أو بعيد يحصل على (صفر/٢٠) درجة .

صورة من الإجابة النموذجية عن السؤال رقم ٣

ملحوظـــــة : جمال خط الطالب أو رداءته ليست عاملا يقاس في التصحيح ، وسوف تستخدم هذه الإجابة من قبل الباحث والمحكمين الثلاثة عند تقويم إجابة كل طالب .

السؤال

استنتج العلاقة بين تساؤلات قضية التعلم والتعليم المدرسي الأربعة.

الإجابة النموذجية

العلاقة بين تساؤلات قضية التعلم والتعليم المدرسي الأربعة هي كالتالي :

١ - بما أن التساؤل الأول هو أهم هذه التساؤلات حيث ينص على :" كيف يمكن إحداث ٩٠٪ على الأقل من التعلم المعرفي والحركي والوجداني في مادة دراسية معينة (رياضيات مثلا) في أذهان ٩٠٪ على الأقل من المتعلمين في صف دراسي معين (سنة رابعة ابتدائي مثلا) وبرغبة ، وقياس هذه الكمية من التعلم قياسا صادقا وثابتا، وذلك بأقل تكلفة مالية وبشرية، وبأقصى درجة من الفعالية والكفاءة في إطار حكمة التربية الإسلامية، وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

بل التساؤل الأول من حيث المنطق هو سبب القيام بالتساؤلات الثلاثة الباقية في هذه القضية حيث يجب أولا إحداث تعلم في ذهن المتعلم (معارف ، مهارات ، ميول واتجاهات) ليتمكن المتعلم من الاحتفاظ بها ، وهو ما ورد في التساؤل الثاني ، وبعد الاحتفاظ يمكن للمتعلم تذكر ما يحتفظ به في ذاكرته ، وهو ما ورد في التساؤل ، ويمكنه عندئذ أن يطبق ما تعلمه واحتفظ به وتذكره حيث التساؤل الرابع عن التطبيق ، مادام التساؤل الأول سببا في بقية التساؤلات إذا يمكن القول من هذه الناحية أن هذه التساؤلات ترتبط سببيا فيما بينها وعليه تكون العلاقة بينها علاقة سببية .

وبما أن التطبيق هو غاية العملية التعليمية في كل زمان ومكان لذا يمكن القول إن التساؤل الرابع الذي ينص على " ٤- كيف يمكن للمتعلمين تطبيق ما تعلموه واحتفظوا به وتذكروه في تعلم مفاهيم متقدمة في نفس المادة الدراسية(رياضيات مثلا) في وقت لاحق ، وفي تعلم مفاهيم أولية أو متقدمة في مواد دراسية أخرى في نفس فترة تعلم المادة الأولى أو في أوقات لاحقة ، وأخيرا في حلول مشكلاتهم العامة والخاصة داخل وخارج حجرة الدراسة وفي الحياة العامة ".

يبدو هو أهم تساؤل في القضية من الناحية الغائية ولكن التطبيق لا يتحقق إلا إذا تذكر المتعلم ما يريد تطبيقه فهو يعتمد على التساؤل الثالث قبله(تذكر) ، وهذا التذكر لا يتحقق إلا إذا كان المتعلم يحتفظ بعلم في ذهنه فهو أيضا (التذكر) يعتمد على التساؤل الذي يسبقه وهو الاحتفاظ ، والاحتفاظ يعتمد على إحداث تعلم في ذهن المتعلم وبالتالي ترتبط هذه التساؤلات مع بعضها ويكمل كل منها التساؤلات الأخرى وبناء على ذلك ، تكون العلاقة من هذه الناحية علاقة تكاملية ، وهكذا فإنه يمكن القول إن العلاقة بين تساؤلات قضية التعلم والتعليم المدرسي علاقة سببية تكاملية .

المراجـــــع

[١] Washburn, N.N. "The Use of Questions in Social Science Material." *Journal of Educational Psychology*, 20 (1929), 321-59.

[٢] Rothkopf, E.Z. "Some Conjections about Inspection Behavior in Learning from Written Sentences and the Response Mode Problem in Programmed Self Instruction." *Journal of Programmed Instruction*, 2 (1963), 31-46.

[٣] Rothkopf, E.Z. "Learning from Written Instructive Materials: An Exploration of the Control of Inspection Behavior by Test-Like Events." *American Educational Research Journal* (1966), 3, 241-49.

[٤] Dayton. D.K. "The Effect of Inserted Post-questions upon Learning from Slide-tape Presentations: A Test of the Mathemagenic Hypothesis." *Dissertation Abstracts International*. 37 (1976). 0-8-A.

[٥] فلاتة ، مصطفى محمد عيسى. *المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم*. ط٣. الرياض : عمادة

شئون المكتبات - جامعة الملك سعود، ١٩٩٥م.

[٦] Allen, W.H. "Intellectual Abilities and Instructional Media Design." AV *Communication Review*, 32 (1975), 139-70.

[٧] Anderson, R.C., and W.B. Biddle. "On Asking People Questions about What They Are Reading." In G. Bower, ed., *Psychology of Learning and Motivation*. New York: Academic Press, 1975, 109-21.

[٨] Boker, J. R. "Immediate and Delayed Retention Effects Interspersing Questions in Written Instructional Passage." *Journal of Educational Psychology*, 66 (1974), 96-98.

[٩] Frase, L.T. "Boundary Conditions for Mathemagenic Behaviors." *Review of Educational Research*, 40 (1970), 337-47.

[١٠] Natkin, G., and E. Stahler "The Effects of Adjunct Questions on Short and Long Term Recall of Prose Materials." *American Educational Research Journal*, 6 (1969), 425-32.

[١١] Peek, J. "Effect of Pre-questions on Delayed Retention of Prose Material." *Journal of Educational Psychology*, 61 (1970), 221-26.

[١٢] Rothkopf, E. Z., and E.E. Bisbicos. "Selective Facilitative Effects of Interspersed Questions on Learning from Written Materials." *Journal of Educational Psyhology*, 58 (1967), 56-61.

[١٣] Swenson, 1., and R.W. Kulhavy. "Adjunct Questions and the Comprehension of Prose by Children." *Journal of Educational Psychology*, 66 (1974), 212-25.

[١٤] Ricards, J.P. "Processing Effects of Advance Organizers Interspersed in Text." *Reading Research Quarterly*, 11, no. 4 (April 1976), 37-45.

[١٥] Philips, W.E. "An Application of the Mathemagenic Hypothesis in the Presentation of Verbal Material Via Tape Recorder." *Dissertation Abstracts International*, 34 (1974), 4002A-4003A (University Microfilms No. 73-32, 233), 34.

[١٦] Sanders, J.R. "Retention Effects of Adjunct Questions in Written and Aural Discourse." *Journal of Educational Psychology*, 62 (1971), 387-97.

[١٧] Watts, G.H., and R.C. Anderson. "Effects of Three Type of Inserted Questions on Learning from Prose." *Journal of Educational Psychology*, 62 (1971), 387-97.

[١٨] Frase, L.T. "Questions as Aids to Reading: Some Research, and Theory." *American Educational Research Journal*, 5 (1968), 314-32.

[١٩] موسى، فؤاد محمد. "فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات صياغة الأسئلة الشفهية وتوجيهها والتصرف بشأن إجابات التلاميذ عليها لدى الطلاب المعلمين." *رسالة الخليج العربي*، ١٨، ع ٦٣ (١٩٩٧م)، ١٥-٤٦.

[٢٠] Kanton, B.R. "Effectiveness of Inserted Questions in Instructional Films." *AS Communication Review*, 8 (1960), 104-108.

[٢١] Vuke, G.J. "Effects of Inserted Questions in Films on Developing an Understanding of Controlled Experimentation." *Dissertation Abstracts*, 2 (1963), 2453 (University Microfilms No. 62-05798).

[٢٢] Lumsdaine, A.A., M. May, and E. Hadsell. "Questions Spliced into a Film for Motivation and Pupil

Participation." In M.A. May and A.A. Lumsdaine, eds. *Learning from Films*. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1958.

[٢٣] Yale University Motion Picture Research Project. "Do Motivation and Participation Questions Increase Learning." *Educational Screen*, 26 (1947), 256-59, 274-83.

[٢٤] Boyce, G., and M.E. Sime. "The Variable of "Attention" and Its Effects on Learning." In A.P. Mann and C.K. Brunstrom, eds., *Aspects of Educational Technology III*. London: Pitman, 1969, 73-85.

[٢٥] Bertou, P., R.E. Clasen, and P. Lambert. "Analysis of the Qualitative Efficacy and Advance Organizers, Post Organizers Interspersed Questions and Combinations Thereof in Facilitating Learning and Retention from a Television Lecture." *Journal of Educational Research*, 65 (1972), 329-33.

[٢٦] Combs, M. J. "The Promotion of Learning from Complex Televisual Materials by the Use of Expectancies" *Programmed Learning and Education Technology*, 26 (1974), 133-39.

[٢٧] Dayton, D.K., and R.A. Schwier. "The Effects of Post-question and Aptitude upon Learning of the Mathemagenic Hypothesis." Unpublished manuscript, 1968.

[٢٨] Lavin, M.H. "Facilitative Effects of Mathemagenic Narration in Audio Tape Programs in Patholog." *Dissertation Abstracts International*, 32 (1972), 5108A (University Microfilms No. 72-8279).

[٢٩] Rothkopf, E.Z. "Some Theoretical and Experimental Approaches to Problems in Written Instruction." In J.D. Krumboltz, ed., *Learning and the Educational Process*. Chicago: Rand McNally, 1965, 57-69.

[٣٠] Bull, S.G. "The Role of Questions in Maintaining Attention to Textual Material." *Review of Educational Research*, 43 (1973), 83-87.

[٣١] Zaritsky, J.S. "Epistemic Curiosity and the Mathemagenic Hypothesis." *Dissertation Abstracts International*, 37 (1976), 03A.

[٣٢] Van Dalin, D.B. *Understanding Educational Research*. New York: McGraw Hill. 1979.

[٣٣] Kerlinger, Fred N. *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, 1973.

[٣٤] زكري، عمر مدني. "حول نظرية لتقنية التعليم." *مجلة دراسات تربوية*، القاهرة، ٦، ج ٢٩ (١٩٩٠م)، ٨٦-١٢٢.

[٣٥] Briggs, L.J., and W.W. Wager. *Handbook of Procedures for the Design of Instruction*. 2nd ed.. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, 1981.

[٣٦] Gagne, R.M., and L.J. Briggs. *Principles of Instructional Design*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1979.

The Effect of Adjunctive Questions and Their Position (Pre/Post) in Instructional Materials (Video Tape) on Learning and Retention of Undergraduate Science Students: An Experimental Study

Omar M. Madani Zakari

Head, Center of Ed. Research and Assoc. Prof.,

Teachers College, Jizan, Saudi Arabia

Abstract This study was designed to ascertain the effects of using adjunctive questions in instructional media on learning and retention of undergraduate science students. Two hypotheses were generated :1) The use of adjunctive questions in instructional media facilitates learning and retention; 2) If two groups are differentially exposed to either pre-adjunctive questions or post-adjunctive questions, the group with pre-adjunctive questions will show a greater increase in learning and retention than the group receiving post-adjunctive questions. To test these hypotheses an experiment was conducted One hundred and fifty freshmen science students in Jazan Teachers College were randomly assigned to three groups : 1) Group 1, pre-adjunctive questions, 2) Group 2, post-adjunctive questions, 3) Group 3, which served as a control group and used no questions at all. Two one-way analysis of variance was selected to test the hypotheses using the post test and the retention test scores There was conclusive evidence in support of the two hypotheses. Students with pre-adjunctive questions (Group 1) preformed significantly higher than both students with post-adjunctive questions (Group 2) and students with no questions at all (Group 3) . Students with post-adjunctive questions (Group 2) performed significantly higher then students with no questions at all (i.e., Group 3) on a post test given at the end of instruction and on a retention test given a week later . It was concluded that pre-adjunctive questions should be included in models of instructional design of instructional media, especially video tapes .

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٦٩-١٩٧ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

تأهيل معلمي اللغة العربية في إندونيسيا وبروناي دار السلام

عبدالرحمن موسى أبكر

أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية،

جامعة بروناي دار السلام

(قدم للنشر في ١٤٢٠/١١/٢٣هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٢/١٩هـ)

خلاصة البحث. يشتمل البحث علي جزأين : في الجزء الأول يتناول الباحث واقع تعليم العربية في إندونيسيا بروناى دار السلام والمعاهد والمؤسسات التي تعنى بإعداد معلمي اللغة العربية . وأما الجزء الثاني ، فيعرض فيه الباحث نظم إعداد المعلمين ومقومات تأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها علي هدى النظم الحديثة لتأهيل معلمي اللغات. ثم يتطرق لدراسة ميدانية أجراها في عشر جامعات إندونيسية وجامعة بروناي دار السلام ويحلل نتائجها ويقدم التوصيات التي يرى أنها كفيلة بسد أوجه القصور في تأهيل معلمي اللغة العربية في إندونيسيا بروناى دار السلام .

مقدمة البحث

يكاد المختصون في الشأن اللغوي يجمعون على أهمية اللغة العربية بين لغات العالم القديم والحديث، ولقد اكتسبت هذه الأهمية بفضل ارتباطها بالإسلام ؛ إذ نزل بها القرآن الكريم، كلام الله المعجز على نبيه الكريم صلى الله عليه وسلم ﴿ إِنَّآ أَنزَلۡنَـٰهُ قُرۡءَٰنًا

عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴿٢﴾ ﴾ (سورة يوسف، ٢) ، وورد في موضع آخر ﴿ إِنَّا جَعَلْنَهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴿٣﴾ ﴾ (سورة الزخرف، ٣).

فالقرآن إذن "كلية الشريعة" [١ ، ص ٢٠٠]، ولأنه وجب على المسلمين فهم وتدبر آياته ﴿كِتَبٌ أَنزَلْنَهُ إِلَيْكَ مُبَرَكٌ لِّيَدَّبَّرُوٓا۟ ءَايَتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَبِ ﴿٢٩﴾﴾ (سورة ص، ٢٩)، وفي هذا أمر صريح بتعلم العربية ،لأن التدبر هو الفهم ، ولا يكون ذلك إلا بدراسة العربية وفهم أسرارها .

وفي مختلف فترات التاريخ الإسلامي لم يقل اهتمام المسلمين غير العرب عن اهتمام المسلمين العرب بالعربية وعلومها ، وقد ظهر ذلك في أعمال كثير منهم ، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر الثعالبي والرازي، وأشار شيخ الإسلام ابن تيمية إلى أن "الذين تناولوا العلم والإيمان من أبناء فارس إنما حصل ذلك بمتابعة الدين بلوازمه مع العربية وغيرها" [٢ ، ص٦٢].

ولم يشذ المسلمون في جنوب شرق آسيا عن هذه القاعدة ، إذ منذ وصول المسلمين إلي أرخبيل الملايو في القرن السابع الميلادي، وانتشار التجار العرب في الموانئ التجارية العامرة في سومطرة وبالمبانج، نشطت جهود تعليم العربية على يد القادمين بالدين الجديد ، وكذلك على أيدي الذين اعتنقوا الإسلام من الوطنيين. ويرجع فضل كبير في نشر العربية في أرخبيل الملايو لمعلمي المعاهد الإسلامية التقليدية والمعروفة في إندونيسيا ب Pondok Pesantren ، إذ تخرج فيها آلاف الدارسين، ثم تلتها المعاهد العصرية والجامعات في حمل لواء تعليم العربية .

ويرمي هذا البحث إلى النظر في معاهد تأهيل المعلمين ومحتوى برامجها في كل من إندونيسيا- أكبر بلاد المسلمين-وسلطنة بروناي التي تولى جهدا مقدرا لتعليم العربية والعلوم الإسلامية ؛ وذلك بغية مناقشة أوجه القصور في هذا التأهيل وتلمس الحلول الممكنة لتطويره.

الشق النظري

أهمية البحث

من الحقائق التي لا جدال فيها في مجال تعليم اللغات أن المعلم والطالب والمنهج والظروف التي يتم فيها التعليم والوسائل التعليمية هي الأركان التي يستند إليها كل تعليم جاد ومثمر لأي لغة من اللغات.

ومن المسلم به أيضا أن هذه المتغيرات مكملة لبعضها البعض في تحقيق الغايات المنشودة من تعليم اللغة ، ولكن من المتفق عليه أيضا أن المعلم هو أهم هذه المتغيرات ؛ إذ هو الموجه والمرشد للمهام التعليمية كما أن تأهيله وإعداده على الوجه الأمثل هو صمام الأمان لإنجاح تعليم اللغة.

ولقد أشارت عدة دراسات إلى القصور الواضح في تأهيل معلمي اللغات الأجنبية ، وبالذات اللغة العربية للناطقين بغيرها ، ويجدر بنا في هذا المقام أن نشير إلى أن دراسات عدة تناولت برامج تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في البلاد العربية ، ولكن الدراسات التي تناولت تأهيل معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في المجتمعات الإسلامية ، وبالذات في جنوب شرق آسيا ، قليلة ونادرة -حسب علمنا- ومن هنا تكتسب هذه الدراسة أهميتها.ولعل نتائجها تعين على رفع مستوى برامج إعداد المعلم الحالية في كل من إندونيسيا وبروناي دار السلام.

مشكلات البحث

أشارت دراسات عديدة إلى ضعف وتدني الكفاءة اللغوية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في المجتمعات الإسلامية ،وفي هذا الصدد يشير محمد غفران زين العالم -العميد الأسبق لكلية الآداب في جامعة سونن امبيل في سورابايا (إندونيسيا) "بل لا أكون

مبالغا إذا قلت إن كثيرا من مدرسيها [مدرسي اللغة العربية لغير الناطقين بـها في إندونيسيا] لا يجيدونها" [٣، ص ٢٠٩].

والحق أن هذه حقيقة ثابتة للعيان يلمسها العـاملون في مجـال تعليـم اللغـة العربيـة في إندونيسيا وبروناي ، فرغما عن الاهتمام الكبير الذي توليه هاتان الدولتان لتعليم العربيـة ونشرها ، إلا أن هنالك ضعفا واضحا يعـاني منـه الطـلاب في كليـات الآداب والتربيـة والدراسات الإسلامية ، وهى الكليات التي تمد المؤسسات التربوية المختلفة بمعلمـي اللغـة العربية .

وعلى ضوء هذه المعطيات تم تحديد مشكلات البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ - مـا واقـع إعـداد معلمـي اللغــة العربيــة في الجامعــات الإندونيســية وفي جامعــة بروناي دار السلام ؟

٢-مـدى مناسـبة هـذه الـبرامج ومواكبتها للنظـم الحديثـة لتـأهيل معلمـي اللغـات الأجنبية؟

٣- كيـف يتـم تدريـب معلمـي اللغـة العربيـة في المـدارس الثانويـة والجامعـات أثنـاء الخدمة في كل من إندونيسيا وبروناي دار السلام ؟

أهداف البحث

يهدف الباحث إلى النظر فيما يلي :

١-محتوى برامج إعـداد معلمـي اللغـة العربيـة في الجامعـات والمعـاهد العليـا للعلـوم التربوية في إندونيسيا وجامعة بروناي دار السلام .

٢-برامج تدريب معلمي اللغة العربية في الجامعات والمدارس الثانويـة أثنـاء الخدمـة في إندونيسيا وبروناي دار السلام.

٣- تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية في إندونيسيا وبروناي دار السلام على هدى التوجهات الحديثة لإعداد معلمي اللغات لغير أهلها.

خطة البحث

يتكون البحث من شقين نظري وتطبيقي ؛ فأما الشق الأول فيتكون من جزأين :

الجزء الأول : يتناول فيه الباحث واقع تعليم اللغة العربية في إندونيسيا وبروناي دار السلام والمعاهد والمؤسسات التي تعنى بإعداد معلمي اللغة العربية. الجزء الثاني : يعرض الباحث فيه مقومات إعداد وتأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على هدى النظم الحديثة لتأهيل معلمي اللغات.كما يعرض في هذا الجزء أيضا دراسة ميدانية أجريت في عشر جامعات إندونيسية وجامعة بروناي دار السلام، يقوم الباحث بتحليل وعرض نتائجها بالاستناد إلي المستجدات الحديثة في مجال تأهيل معلمي اللغات الأجنبية.

واقع تعليم اللغة العربية في إندونيسيا وبروناي دار السلام

واقع تعليم اللغة العربية في إندونيسيا

يوجد في إندونيسيا نوعان من التعليم : حكومي وأهلي : فالتعليم الحكومي يتمثل في المدارس والجامعات التي تقوم وزارة التربية والثقافة بالإشراف المباشر عليها، وهي في مجملها دراسة أكاديمية ، ويتم تدريس اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية في المرحلة الثانوية العالية كمادة اختيارية في السنة الثالثة من هذه المرحلة ولمدة ست عشرة ساعة أسبوعيا (كمثيلاتها من اللغات الأجنبية الأخرى-الفرنسية والألمانية واليابانية).

وتبلغ نسبة ساعات تدريس اللغة العربية ٨,٦ ٪ من عدد الساعات المقررة في السنة الثالثة. وفي المدارس الحكومية التي تقوم وزارة الشؤون الدينية بالإشراف المباشر عليها،

تعدّ اللغة العربية مادة أساسية منذ التعليم الابتدائي حتى نهاية المرحلة الثانوية العالية ، ويبلغ مجموع ساعات تدريس اللغة العربية ٧٤٠ ساعة في هذه المراحل ، منها ٢٨١ ساعة للمرحلة الابتدائية ، و٢٠٥ ساعات للمرحلة الثانوية ، و٢٠٤ ساعات للمرحلة الثانوية العليا. ولعل ذلك يعكس بوضوح الأهمية التي توليها وزارة الشؤون الدينية لتعليم اللغة العربية ، ويوجد اليوم في إندونيسيا ٥٤٠٠ مؤسسة تربوية إسلامية تضم نوعين من المؤسسات ،فالنوع الأول تقع تحت مظلته المراحل التالية :

- المدارس الإسلامية الابتدائية
- المدارس الإسلامية الثانوية
- المدارس الإسلامية العالية

ويبلغ عدد الطلاب الملتحقين بهذه المراحل ٦٧٧ ,٤٥٧ ,٤١ طالبا ، وتعدّ شهادات خريجي هذه المدارس معادلة لشهادات خريجي المدارس الحديثة التابعة لوزارة التربية.

وأما النوع الثاني من المؤسسات الإسلامية ، فهي المدارس الدينية ، ولا تدرس غير المواد الشرعية ،ويبلغ عدد طلابها ٣٠٠, ١٠٩, ٥ طالب. وفى مرحلة التعليم العالي يوجد نوعان من المؤسسات التعليمية الإسلامية ، فهناك الجامعات الإسلامية الحكومية التى يبلغ عدد طلابها ١٠٣٠٠٠ والمعاهد الخاصة للدراسات الإسلامية ، ويبلغ عدد الملتحقين بها ٨٠٠٠٠ طالب.

وتهتم وزارة الشؤون الدينية أيضا بتخريج نخبة من المتخصصين في الدراسات الإسلامية ، ولقد تم في هذا الصدد إنشاء (المدارس الإسلامية العالية الخاصة) وتشكل المواد الشرعية ٧٠ ٪ من مواد المنهج الدراسي ، والمواد غير الشرعية ٣٠ ٪ ، وعدد هذه المدارس عشرا وتستوعب ٢٢٠٠٠ طالب.

وأما في المؤسسات الأهلية ، فإن الأمر يتفاوت من مؤسسة لأخرى حسب تصورات القائمين عليها. وفى المعاهد التقليدية للتعليم الإسلامي Pondok Pesantren ، أقدم مؤسسات التعليم الإسلامي في إندونيسيا-والتي يبلغ عددها ٩٦٣٦ معهدا ، وتضم ١,٠٤٨,٨٠١ دارس ، تولى أهمية خاصة لتعليم العربية لأنها مفتاح المعارف الإسلامية الأخرى التي تدرس في هذه المعاهد [٤ ، ص٦٥].

واقع تعليم اللغة العربية في بروناي دار السلام

نشأت مملكة بروناي في نهاية القرن الرابع عشر وبداية القرن الخامس عشر الميلاديين وسرعان ما استقر فيها الدعاة العرب يعلمون السكان مبادئ الدين والعربية. وتعلم البروناويون العربية لأنها مفتاح العلوم الشرعية . وفى القرون الماضية سافر عديد من أهل بروناي إلى مكة المكرمة والمدينة المنورة والأزهر الشريف بالقاهرة لتلقي العلم الشرعي. وتشير المصادر إلى أن تعليم العربية قد شهد ازدهاراً مطردا في الأربعينيات في القرن العشرين ، حيث التحق عدد غير قليل من البروناويين بمعاهد التعليم الإسلامي في ماليزيا. وتوجد حاليا مدرستان عربيتان ثانويتان(للبنين والبنات) تدرس فيهما اللغة العربية والعلوم الإسلامية.

ويتم تعليم اللغة العربية أيضا في معهد المعلمين الديني ، ومعهد بروناي الإسلامي في توتونج ، والمعهد العالي للدراسات الإسلامية (التابع لوزارة الشؤون الدينية). وفي كلية الدراسات الإسلامية في جامعة بروناي دار السلام [٥ ، ص ١٨٥].

مؤسسات تأهيل معلمي اللغة العربية في إندونيسيا

يتم تأهيل معلمي اللغة العربية في المؤسسات التالية :

١ - المعاهد العليا للعلوم التربوية

٢-كليات الآداب في الجامعات الإندونيسية

٣-كليات التربية في الجامعات الإندونيسية

٤-جامعات العالم العربي والإسلامي

وقد انعكس هذا التعدد في مصادر تأهيل المعلمين على كفاءة المعلمين وأدائهم، وكذلك على مناهج تعليم اللغة العربية والكتب الدراسية المستعملة. ونسبة للإقبال الكبير على تعلم العربية، فإن أعداد العاملين في هذا المجال كبيرة أيضا، ففي المعاهد التقليدية للتعليم الإسلامي يبلغ عددهم٢٢١٤٧ معلما [٤]. ويبلغ عدد معلمي اللغة العربية التابعين لوزارة التربية ٣٠١٧ معلما، فضلا عن الذين يعلمون اللغة العربية بجانب تخصصهم الأساسي ويبلغ عددهم ١٥٠٠ معلم. وأما المعلمون العاملون في وزارة الشؤون الدينية، فيبلغ عددهم ١٢٠,٠٠٠ معلم [٦، ص٦٤].

وتبذل كل من وزارة التربية ووزارة الشؤون الدينية جهودا طيبة لتدريب العاملين أثناء الخدمة in-service training، إذ أنشأت الوزارة لهذا الغرض المركز القومي لتأهيل معلمي اللغات في جاكارتا في عام ١٩٧٨م، والذي ساهم بالتعاون معهد العلوم الإسلامية والعربية في جاكارتا (التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية) في تدريب ١٢٧٥ معلما في دورات تربوية طويلة وقصيرة.

ولوزارة الشؤون الدينية خطة طموحة لتدريب معلمي اللغة العربية، ولقد تم وضع تصور لهذه الخطة عام ١٩٩٥م وبدأ تنفيذها عام١٩٩٧م ويتوقع إكمالها عام٢٠٠٣م وتهدف هذه الخطة إلى تدريب ٢٢٥٠٠ معلم أثناء الخدمة.

ن توظيف هذه الأعداد الكبيرة من المعلمين لخير دليل على الأهمية التي توليها إندونيسيا للغة العربية، ولكن هذا الاهتمام لا تسنده استراتيجية واضحة الأهداف في مجال تأهيل المعلمين على المستوى القومي إذ أن مؤسسات التأهيل متعددة ومحتوى مناهجها وتطبيقه تتفاوت فاعليته من مؤسسة لأخرى.

مؤسسات تأهيل معلمي اللغة العربية في بروناي دار السلام

يعمل في مؤسسات ومعاهد تعليم اللغة العربية متعاقدون من الدول العربية ومن ماليزيا وإندونيسيا ؛ وأ ما المعلمون المحليون ، فقد تخرج معظمهم في أقسام اللغة العربية والدراسات الإسلامية في الجامعات العربية وبالذات الأزهر.

كما يتم تخريج معلمي اللغة العربية في كلية الدراسات الإسلامية ومعهد السلطان حسن البلقية للدراسات التربوية ، حيث يحصلون على بكالوريوس التربية في الدراسات الإسلامية. ويبلغ مجموع الوحدات التي يدرسونها في إطار هذا البرنامج أربع وحدات دراسية (بواقع ثلاث ساعات في الأسبوع) وتستمر هذه الدراسة حتى الفصل الرابع ،أي نهاية السنة الثانية. وعليه فهؤلاء الخريجون غير متخصصين في اللغة العربية وهم الذين يشكلون الآن نواة معلمي اللغة العربية من البروناويين العاملين في وزارة التربية.

وقبل الشروع في تقويم برامج تأهيل معلمي اللغة في إندونيسيا وبروناي دار السلام ، يلزم إلقاء الضوء على النظم السائدة في مجال تأهيل المعلمين وكذلك الاتجاهات الحديثة في تأهيل معلمي اللغات .

نظم تأهيل المعلمين

من المعلوم أن نظم تأهيل المعلمين تتفاوت من دولة إلى أخرى ، ولكن إجمالا يمكن القول بأن هذه النظم تنقسم إلى قسمين :

النظام التكاملي

يتم تأهيل المعلم- تبعا لهذا النظام-في كافة الجوانب العلمية والمهنية والثقافية في كلية واحدة مستقلة ، وهي كلية التربية أو معهد إعداد المعلمين(بعد إكمال المرحلة الثانوية). وتستغرق الدراسة عادة أربع سنوات ، يدرس فيها الطالب مواد التخصص الأكاديمي الذي يرغب فيه سواء أكان علميا أو أدبيا . وتكمل هذه الدراسة بمواد تربوية

ومهنية تعد المعلم لإكمال رسالته على الوجه الأكمل، بالإضافة إلى مواد ثقافية عامة تعينه على التعرف بصورة أفضل على خصائص مجتمعه وخصائص الدارسين المناط به تدريبهم. والحق أن هذا النمط من التدريب هو الأكثر شيوعا في مجال تأهيل المعلمين ويعتقد المختصون أنه أثبت فاعليته إلى حد كبير.

ومن محاسن هذا النظام أنه يحوي تكاملا بين الإعداد الأكاديمي والمهني داخل إطار تعليمي موحد، كما أن الملتحق به يرتبط بمهنة التدريس منذ التحاقه بكلية التربية أو معهد تأهيل المعلمين، فيتكيف على أجواء المهنة ومتطلباتها، ويمثل ذلك إعدادا نفسيا طيبا للعمل في هذه المهنة مستقبلا.

النظام التتابعي

كثيرا ما يسند لكلية التربية تأهيل أعداد كبيرة من المعلمين من خريجي كليات مثل الآداب والعلوم والزراعة والحقوق، فتعد لهم البرامج التي تعينهم على التزود بالعلوم التربوية اللازمة لمهنة التعليم.وهذا النمط من الإعداد له فوائده الجمة؛ إذ يسمح في فترة وجيزة بتأهيل أعداد كبيرة من المعلمين وإن كان يعاب عليه أنه يقدم تأهيلا سطحيا في المواد التربوية والمهنية؛ وذلك لقصر مدة البرنامج إذ كثيرا ما يؤدي الملتحقون بالبرنامج أعمالهم نهارا ويزاولون الدراسة بعد الانتهاء من العمل [٧، ص٣٢].

ومن العيوب الكبرى لهذا النظام أنه يعد إجراء علاجيا للأمر الواقع، إذ غالبا ما يكون هم الدارسين عند التخرج في الجامعة الحصول علي وظيفة في مجال التخصص نفسه الذي درسه في الجامعة، ولكن لضيق فرص التوظيف في المجال الأصلي وللحاجة الماسة للمعلمين في كثير من المجتمعات، يلجأ الخريجون للعمل في مجال التدريس وبهذا الفهم يعد التعليم محطة يغادرها المعلم متي ما تيسر حل أفضل.

وللأسف لا يعد مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها استثناء ، إذ ينطبق عليه ما ينطبق علي مساقات التعليم الأخرى. ولعل هذا الواقع هو الذي يجبر السلطات التعليمية علي تبني النظامين التتابعي والتكاملي كوجهين لعملة واحدة لا يمكن الاستغناء عن أي واحدة منهما ، إذ لكل ضرورات وأهداف منوط به تحقيقها.

التأهيل الأساس لمعلمي اللغة العربية

يعتقد المختصون أن برامج تأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في النظام التكاملي ينبغي أن تشتمل علي الجوانب التالية :

١ - *الإعداد الأكاديمي*

يعني في هذه المرحلة من إعداد المعلم إتاحة الفرصة له حتى يتلقى الدراسات المتخصصة في مجال المعرفة ، وينبغي أن تخصص لمعلم اللغة العربية فترة كافية لدراسة اللغة العربية والثقافة الإسلامية ؛ وذلك لأن الكفاءة اللغوية هي الأساس الذي ينبني عليه تعليم وتعلم أي لغة من اللغات.

ولقد لمست في كثير من مؤسسات تأهيل المعلمين أن معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها يدرسون في هذه المرحلة أمهات كتب التراث الإسلامي والعربي دون الأخذ في الاعتبار مناسبة محتواها مستوى الدارسين أو التدرج في عرض موضوعاتها ، فبدلا من ذلك ينبغي أن يشرع في تعليم الدارسين المهارات اللغوية (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة) ويلي ذلك تلقي دراسات في علم اللغة العام والتطبيقي أو بالأحري علم تعليم اللغات الأجنبية didactique des langues etrangères ، وأسس تعليم اللغة الأجنبية والتقويم وتصميم الاختبارات لقياس مختلف المهارات اللغوية .

ولا يعني هذا توجيه كل وقت الدارسين للتعمق في هذه الدراسات ، ولكن الإلمام بها أمر حتمي ، ويسهم في تبصير المعلم بطبيعة اللغة وإسهامات علومها المختلفة في تطوير تعليم اللغة للناطقين بغيرها وإكسابه القدرة علي تحليل المواقف التي يمر بها في التعليم وتفسيرها بغية التوصل إلى حلول ناجعة لما يواجهه من صعاب .

٢ - *التأهيل المهني*

يشمل التأهيل المهني سائر الدراسات النفسية والتربوية التي يتوقع أن تعين المعلم علي إدراك طبيعة المهنة التي سيمارسها ، وكذلك خصائص المعلم وقدراته واستعداده والطرائق المناسبة التي يمكن تطبيقها في تعليم اللغة الأجنبية. ويجب أن يشتمل هذا التدريب أيضا على تدريب عملي على تعليم اللغة العربية يطبق فيه المتدرب ما تعلمه من علوم نظرية. وتعد هذه الفترة فترة اختبار مهمة للمتدربين ، خاصة وأنه ثبت بالتجربة أنه ليس كل طالب متميز في المواد الأكاديمية والتربوية النظرية يصلح لممارسة هذه المهنة مستقبلا ، إذ لا بد للمعلم من استعداد شخصي يؤهله لمزاولة مهنة التدريس.

٣ - *التأهيل الثقافي*

يهدف هذا التأهيل إلى إطلاع المعلم على الخصائص الثقافية للمجتمع الذي سوف يمارس فيه مهنة التعليم وما يميزه من غيره من المجتمعات ، فيدرس المتدرب معارف شتي مثل التاريخ والبنية الاجتماعية والفلكلور وعلم الأنثروبولجيا الاجتماعي ، أي كل ما يمت لثقافة المجتمع المعني بصلة.

٤ - *الإعداد الشخصي*

ويقصد به الجوانب الشخصية التي ستؤدي إلى نجاح المعلم في مهنة التعليم

وأهمها القدرة علي المواءمة بين سلوكه الاجتماعي وقيمه ومعتقداته وأخلاقه، إذ هو في نظر الدارسين القدوة التي ينتظر منها الكثير كما أن سمات شخصه تنعكس بالضرورة علي الدارسين ، لذا أضحي لازما الاختيار الدقيق لمن تسند إليه مهنة التعليم.

وهناك صفات كثيرة اتفق التربويون علي توافرها في المعلم، ولكن هناك من الخصائص ما يميز معلم اللغة العربية كالتمسك بالمعتقدات ، وخاصة إذا كان يعلم أبناء المسلمين، ويمكن إيجاز هذه السمات فيما يلي :

أ) التدين بحسبانه موضوعا للإخلاص والجلد علي بلوغ الهدف.

ب) الاتزان في الانفعال ، أي القدرة علي كبح جماح النفس والثبات في المواقف الصعبة.

جـ) الثقة بالنفس ، ويعني إدراك المعلم لذاته المهنية وحبه وحماسه للمهنة التي يمارسها.

د) القدرة على التفاعل مع الدارسين وتلبية احتياجاتهم.

هـ) الموضوعية أي عدم التعصب لآرائه والتمييز في معاملة الدارسين.

ويعد الإعداد الشخصي أمرا بالغ الأهمية، إذ هو المؤشر على نجاح المعلم في مهنة التعليم وهو جانب أشارت الدراسات إلى أنه ينمو من خلال الجوانب الثلاثة الأخرى في مرحلة الإعداد.

٥ - *التأهيل المستمر*

يعد تأهيل المعلمين من الأعمال التي تتطلب جهدا مضنيا علي الصعيدين النظري والعملي علي حد سواء ، ويعتقد أنه ما من مجال من مجالات التربية طاله النقد مثلما طال هذا المجال . ولذلك اضطر القائمون علي حقل التعليم إجراء التجارب والبحث عن الجديد استجابة للضغوط والتحديات التي توجه المعلمين وممارستهم للمهنة . وقد أدى ذلك إلى ظهور فكرة التدريب المستمر التي ما فتئت تكتسب أهمية خاصة منذ ثلاثين عاما

خلت، وذلك أن تأهيل المعلم أمر يتسم بالاستمرارية ، كما أن سعي المعلم لتطوير مهاراته سيحفز بدوره الدارسين لتطوير مهاراتهم باستمرار .

ومن هذا المنطلق فإن التأهيل الأساس للمعلم يجب أن ينظر إليه على أنه المرحلة الأولى من عمل دءوب ومتصل ، كما أن أهداف التعليم الأساس والمستمر يجب ربطهما بصورة وثيقة علي ضوء الخبرات العلمية المكتسبة من ممارسة مهنة التعليم في المجتمع نفسه.

ومن الطبيعي أن تختلف أهداف التعليم المستمر من مجتمع لآخر ، ولكن المختصون في مجال التربية يوجزون هذه الأهداف فيما يلي :

أ) الشمولية : وهي التخطيط الشامل للأنشطة والتجارب التي يمكن أن تسهم في الدفع قدما بالتعليم مدى الحياة.

ب) التكامل : ويعني به ربط برامج تأهيل المعلمين بمتطلبات الحياة في المجتمع .

جـ) ويعني تنويع محتوي المناهج وطرائق التدريس وأوقات التعلم.

د) الأخذ بكل الوسائل المتاحة : الاعتقاد بأن التعليم يمكن أن يتم بالقنوات النظامية وغير النظامية.

وفيما يتعلق بتأهيل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، يلزم ترجمة الأهداف العامة السابق ذكرها إلى أهدف تدريبية تتناسب مع واقع التعليم وتأخذ بخصوصيته ، ويمكن مبدئيا رصد الأهداف الآتية :

أ) تحسين قدراته اللغوية وتحسينها بجانب الحفاظ على ما اكتسب من كفاية ، خاصة إذا كان قد سبق وعاش فترة في بلد أهل اللغة.

ب) تزويد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالطرائق والوسائل والاتجاهات في مجال تعليم العربية ، وكذلك إطلاعه علي الأنشطة والتجارب التي من شأنها أن تساعد علي تطوير أدائه المهني ودفعه إلى التجديد في أداء عمله .

جـ) مده بالبحوث والدراسات وتدريبه علي وسائل البحث والتقويم.

د) إطلاعه وتوجيهه إلى التعرف علي المشكلات التي تواجه معلم ومتعلم العربية وكيفية التصدي لها ومعالجتها .

والوسائل التي يمكن أن تعين على بلوغ الأهداف المذكورة في مجال التأهيل المستمر لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها متعددة وكثيرة منها :

أ) توفير الكتب والمجلات والدوريات العلمية في مجال تعليم اللغات الأجنبية وبالذات في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للمعلمين في مواقع عملهم. ومما يؤسف له أن هذا الأمر لا يتوافر بصفة دائمة خارج الوطن العربي، وعلى مؤسسات تعليم اللغة العربية أن تولي هذا الأمر قدرا أكبر من الاهتمام بتقوية العلائق فيما بينها، والسعي إلى تبادل المطبوعات.

ب) يعتبر تنظيم الدورات للوفاء بمتطلبات التأهيل المستمر أمرا ضروريا وملحا وإن تباينت مدد هذه الدورات ومحتوى برامجها، فالدورات قد تكون قصيرة (من أسبوع إلى أسبوعين)، أو متوسطة (من أربعة اشهر إلى ستة أشهر)، أو طويلة (من عام إلى عامين).

وللدورات أهداف مختلفة، فالقصيرة تهدف إلى مد المتدربين ببعض المعلمات في المجالات التالية :

- أسس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- طرق تعليم اللغة العربية.
- طرق تدريس المهارات المختلفة وما تفرع منها من مكونات اللغة مثل الأصوات والمفردات والإملاء والنحو.
- التدريب العملي على تدريس مهارات ومكونات اللغة .

ويتطلع معلم اللغة العربية في مثل هذه الدورات إلى الحصول علي المراجع ، وكل ما من شأنه أن يعينه علي الدراسة المتأنية متى ما عاد إلى موقع عمله . ويلزم في الدورات القصيرة عدم إثقال كاهل المتدربين بالتفاصيل النظرية ، بل يجب التركيز على إشكاليات الممارسة والتطبيق ، كاستعمال المسجل في فصل تعليم اللغة العربية أو كيفية استعمال اللوحة الوبرية في تدريس الحوار أو التعبير الشفهي مثلا. ويفضل أن يكون المشاركون في مثل هذه الدورات من الذين خبروا تدريس اللغة العربية وتبينت لهم بعض المشاكل العملية ، ويرغبون في إيجاد الحلول المناسبة لها بمساعدة الخبراء المختصين ، ويبغون كذلك تبادل خبراتهم مع رفقائهم في هذا المجال.

أما الدورات المتوسطة الأجل ، فبرامجها شبيهة ببرامج الدورات القصيرة ، ولكن الآمال والطموحات المعقودة عليها أكبر ، وذلك بالنظر إلى مدتها وكثافة العمل الذي يتم أثناءها إذ إنه يمكن أن تغطي متطلبات عام دراسي كامل ، وعادة ما تكون الدورات المتوسطة نقطة البداية لتدريب معلمين يتولون فيما بعد تدريب غيرهم من المعلمين.

و أما الدورات طويلة الأجل ، فإنها تدخل في إطار ما يعرف بالتدريب التوجيهي ويحضرها المعلمون الذين تلقوا تأهيلا عاليا واكتسبوا خبرة طويلة في مجال تعليم العربية ، وغالبا ما يكونون قد تولوا مسؤوليات قيادية في هذا المجال ، وقادرين علي التعرف علي المشاكل واقتراح الحلول وقادرين علي التخطيط المستقبلي.

والنقاش الذي يدور في الدورات الطويلة بين المشاركين الذين لديهم هذا الرصيد من الخبرة يعد عملا بناء وجم الفائدة كما أن برامج هذه الدورات غالبا ما تكون شاملة لكل مجالات تعليم العربية ، ابتداء من مشاكل مرحلة الإعداد اللغوي إلى مرحلة الدراسات والأبحاث النظرية والتطبيقية. ويطلب في نهايتها من المتدرب إنجاز بحث يعالج مشكلة من مشكلات تعليم العربية يكون قد خبرها ، وتتاح له الفرصة والإمكانات لإيجاد الحل الناجع لها.

الدراسة الميدانية

إدونيسيا

قام الباحث بإجراء دراسة ميدانية للتعرف على محتوى برامج إعداد المعلمين في عشر جامعات إندونيسية بها أقسام للغة العربية. وتم اختيار هذه الجامعات تبعا لطبيعتها (جامعات حكومية وأهلية تحت إشراف وزارة التربية، وجامعات إسلامية حكومية تحت إشراف وزارة الشؤون الدينية، وطائفة ثالثة هي المعاهد العليا للعلوم التربوية .I.K.I.P)، حيث تسهم جميعا في إعداد معلمي اللغة العربية.كذلك روعي التقسيم الجغرافي لهذه المؤسسات إذ غطت معظم ولايات إندونيسيا (جاكارتا وجاوه الغربية والوسطى وسومطرة وسلاويسي)، وجدول رقم ١ يوضح الجامعات التي شملتها الدراسة.

جدول رقم ١. الجامعات التي شملتها الدراسة

اسم الجامعة	الكلية	الموقع الجغرافي	عدد المجيبين عن الاستفتاء
الجامعة الإسلامية الحكومية شريف هداية الله	الآداب	جاكارتا	١٤
الجامعة الإسلامية الإندونيسية	الآداب	جوكجاكرتا	١٠
الجامعة الاسلامية الحكومية إمام بنجول	الآداب	بادانج	١٠
الجامعة الاسلامية الحكومية	التربية	بالو	١٢
جامعة اندونيسيا الحكومية	الآداب	جاكارتا	١٣
جامعة حسن الدين الحكومية	الآداب	أجونج باندانق	١٢
الجامعة المحمدية سورا كارتا	الدراسات الإسلامية	صولو	١١
المعهد العالي للعلوم التربوية	التربية	جاكارتا	١٢
المعهد العالي للعلوم التربوية	التربية	باندونج	١٤
المعهد العالي للعلوم التربوية	التربية	ميدان	١١
المجموع			١١٤

قام الباحث بمخاطبة أقسام اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية المذكورة لمده بالمعلومات المتعلقة ببرامج إعداد المعلمين في مرحلة البكالوريوس ، وكذلك الدراسات العليا كما طلب مده بتفاصيل عن المقررات والساعات المعتمدة لها في خطط الأقسام الدراسية .

وقد تم جمع هذه المعلومات بواسطة الباحث شخصيا في أثناء وجوده بهذه الجامعات لتنفيذ دورات تربوية ، أو إلقاء محاضرات ، أو تنفيذ مهام في مقار هذه الجامعات ، وذلك في الفترة ما بين سبتمبر ١٩٩٨م ومايو ١٩٩٩م.

كما قام الباحث بإعداد استفتاء مفتوح يتعلق بالعاملين بالجامعات الإندونيسية شملت أسئلة عن البيانات الشخصية للمعلم ، ومؤهلاته الأكاديمية ، وسيني خبرته في تعليم العربية ، والتدريب الذي تلقاه في أثناء الخدمة ، والصعوبات التي تقابله في تعليم العربية.

اكتفى الباحث بتطبيق هذا الاستفتاء علي معلمي اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية ، لأن التأهيل الأساس الذي يتلقاه خريجو هذه الجامعات هو نفس التأهيل الذي يتلقاه العاملون في مجال تعليم العربية في المدارس الثانوية ، ولذا فهو مؤشر عن التأهيل السائد والأكثر شيوعا.

بروناي دار السلام

توجد حاليا في بروناي دار السلام جامعة واحدة هي جامعة بروناي دار السلام ، ومن الكليات الحديثة في هذه الجامعة كلية الدراسات الإسلامية ، وتضم ثلاثة أقسام هي : قسم الشريعة الإسلامية ، وقسم أصول الدين ، وقسم اللغة العربية والحضارة الإسلامية. والعاملون في قسم اللغة العربية معظمهم متعاقدون ، لذا آثر الباحث تقصي محتوى منهج إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية في بروناي.

ولتحقيق هذا الغرض، تم تصميم استفتاء وزع علي المشاركين في الدورة التدريبية القصيرة التي عقدت في الجامعة في شهر نوفمبر وحضرها ٥٠ من معلمي اللغة العربية العاملين بالمدارس الثانوية التابعة لوزارتي التربية الشؤون الدينية. هدف الاستفتاء إلى جمع معلومات عن برامج الإعداد الأساس لمعلمي المرحلة الثانوية في بروناي دار السلام، ونوع التدريب الذي تلقوه في أثناء الخدمة والصعوبات التي تقابلهم في تعليم العربية.

نتائج الدراسة الميدانية

إندونيسيا

سأحاول في الصفحات التالية مناقشة النتائج التي أسفرت عنه إجابات أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الإندونيسية والمتعلقة بمحتوى برامج إعداد معلمي اللغة العربية في كلياتهم المختلفة وكذلك برامج التدريب أثناء الخدمة.

١- نتائج استقصاء محتوى برامج إعداد معلم اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية

أ) الجامعات الإسلامية الحكومية(كليات التربية والآداب) . اتضح من إجابات المسؤولون عن أقسام اللغة العربية أن الخطط الدراسية في الجامعات الإسلامية الحكومية (كليات التربية والآداب) متشابهة في المحتوى وذلك لأنها تخضع جميعا لإشراف وزارة الشؤون الدينية ، وتحذو حذو الجامعة الإسلامية الحكومية شريف هداية الله . ويبدو أن الجامعات الإسلامية الأهلية تتقيد بهذه اللوائح حتى يتسنى لها الحصول علي اعتراف وزارة الشؤون الدينية بالشهادات الصادرة منها.

واتضح جليا أيضا من الإجابات أن الجامعات الإسلامية الحكومية والأهلية تولي أهمية كبرى للغة العربية ، إذ إن نسبة الساعات المعتمدة لها في البرامج الدراسية تتراوح

بين ٧١٪ و ٧٥٪ من إجمالي عدد الساعات . وتدرس اللغة العربية في هذه الجامعات ضمن المجموعات التالية من المقررات الدراسية :

- متطلبات جامعة (إجبارية على جميع الطلاب).
- متطلبات كلية (يتم تطبيق هذه المقررات بشيء من التمايز على جميع الطلاب).
- متطلبات قسم (وهي لخدمة التخصص في القسم المعني).
- مقررات اختيارية (الغرض منها تعميق المعرفة في مجال من مجالات التخصص في الأقسام المختلفة) .

والدرجات التي يحصل عليها الخريجون في الجامعات الإسلامية الحكومية والأهلية هي الإجازة الأولى ((S1) ، والإجازة الثانية ((S2) ، والإجازة الثالثة ((S3)، وتعني بالتوالي البكالوريوس والماجستير والدكتوراه .

وبما أنه لا تتوافر حاليا برامج للدراسات العليا في اللغة العربية ، سأكتفي بعرض برامج الإعداد في المرحلة الأولى. يدرس الطالب في هذا البرنامج ١٦ ساعة معتمدة في أربع سنوات ، وفي الجامعات الإسلامية الحكومية تعد اللغة العربية من متطلبات الجامعة، ويلزم الطالب دراسة ثمانية ساعات أسبوعيا ، كما أنها من متطلبات الكلية والقسم، ويلزم الطالب دراستة ١٦ ساعة معتمدة للوفاء بالغرض الأول، و٧٦ ساعة للوفاء بالغرض الثاني . ولا تقدم هذه الجامعات لطلابها أي مقررات تربوية وإنما تكتفي بالمواد الأكاديمية والثقافية.

وأما كليات التربية في الجامعات الإسلامية الحكومية والأهلية، فيدرس فيها الطالب اللغة العربية من ٥٤ إلى ٦٠ ساعة ، أي ٣٤,٥٪ من إجمالي عدد الساعات المعتمدة، وعددها ١٦٠ ساعة ، و٥٨ ساعة من العلوم التربوية ، ومن ٤٩ إلى ٥٠ ساعة من العلوم الإسلامية ، أي ٣١٪ من الساعات المعتمدة ، وعليه فإن كليات التربية تتيح تدريبا مهنيا مناسبا لطلابها مما يعينهم على أداء مهمتهم مستقبلا.

ب) الجامعات الحكومية والأهلية (كليات الآداب) . تتبع هذه الجامعات وزارة التربية أو إنها تحت إشرافها ، وتضم كليات الآداب التي يغلب عليها الطابع الأكاديمي ويقل فيها الاهتمام باللغة العربية ، ويدرس الطالب في المرحلة الجامعية الأولى ١٤٤ ساعة معتمدة في أربع سنوات دراسية. واللغة العربية ليست من متطلبات الجامعة ، ولكنها تشكل ٥٤٪ من الساعات المقررة في متطلبات التخصص . وتخلو برامج هذه الكليات من أي مقررات في العلوم التربوية.

جـ) المعاهد العليا للعلوم التربوية. اتضح من إجابات العاملين في أقسام اللغة العربية في المعاهد العليا للعلوم التربوية أن هذه المعاهد اقتدت ببرامج معهد جاكارتا (I.K.I.P.-Jakarta) ؛ حيث تبلغ نسبة المعهد الأكاديمية ٥٠٪ والثقافية ٢٠٪ والجانب المهني ٣٠٪ . ويدرس في هذه البرامج مواد مثل : علم اللغة العام ، والتحليل التقابلي بين العربية والإندونيسية ، وعلم اللغة الاجتماعي ، والحضارة ، والثقافة العربية ، وطرائق تدريس العربية ، والأسس العامة لمنهج تدريس العربية ، وخصائص وأهداف منهج اللغة العربية في المدارس الثانوية . كما تتيح هذه المعاهد تدريبا عمليا لطلابها في المدارس الثانوية لمدة فصل دراسي. وعليه يمكن القول إن مناهج هذه المعاهد مواكبة للتوجهات الحديثة في مناهج تعليم اللغات لغير أهلها.

٢-الخبرة المهنية والتدريب أثناء الخدمة

أسفرت الإجابات عن هذا السؤال عن النتائج التالية :

- مجموع أفراد العينة : ١١٨
- سنوات الخبرة ٢٠ عاما فأكثر : ٥٪.

١٥ عاما فأكثر : ٢٢٪.

١٠ أعوام فأكثر : ٣٣٪.

٥ أعوام فأكثر : ٣٢٪

المجموع ١٠٠ ٪

أما فيما يتعلق بالتدريب أثناء الخدمة ، فلقد أسفرت الإجابات عما يلي :

- عدد أفراد العينة : ١١٨
- المشاركون في دورات قصيرة (في إندونيسيا) ٤٪
- المشاركون في دورات طويلة (خارج إندونيسيا) ٢٪
- المشاركون في دورات عموما (خارج إندونيسيا) ١٪

المجموع ٧٪

كما أوضحت النتائج أن التدريب الذي تلقاه المعلمون المعنيون تم إما في المركز الوطني لتأهيل معلمي اللغات في جاكارتا أو في معهد العلوم الإسلامية والعربية في جاكارتا التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣- الصعوبات في مجال تعليم العربية

أجاب أفراد العينة بأن ٨٤٪ منهم حصلوا علي مؤهلاتهم في إندونيسيا و ٦١٪ تخرجوا في جامعات العالم العربي . ويمكن اعتبار هذا الأمر مؤشرا على أنهم يجدون صعوبة في تعليم مهارات اللغة العربية ، خاصة وأن ٨٢٪ أجابوا بأنهم يعلمون مواد اللغة العربية باستخدام اللغة الإندونيسية ، كما أشار ٩١٪ من أفراد العينة بأن مؤسساتهم تحتاج إلى وسائل مساعدة في البيئة المدرسية والمجتمع تعين على تعليم اللغة العربية وأنهم يجدون صعوبات جمة في توفير هذه الوسائل للدارسين.

وأما عن الطرق المستخدمة في تعليم العربية ، فقد أسفرت النتائج عما يلي :

-٦٢٪ طريقة النحو والترجمة.

-٢٨٪ طريقة القراءة .

-١٠٪ الطريقة السمعية الشفوية .

وعن الوسائل المعينة على تعليم العربية ، أجاب ٢٢٪ بأنهم يستعملون الرسومات الإيضاحية بينما أجاب ٥٪ بأنهم يستخدمون المعمل اللغوي أحيانا ، وترجع قلة استعمالهم له لعدم توافر المواد المطلوبة .

بروناي دار السلام

أجاب عن أسئلة الاستفتاء ٥٠ من المشاركين في الدورة التدريبية القصيرة التي أقامها قسم اللغة العربية في جامعة بروناي دار السلام بالتعاون مع معهد العلوم الإسلامية والعربية . ولقد أسفرت الإجابات عما يلي :

١- المؤهلات التعليمية

أجاب أفراد العينة بأنهم تخرجوا في المؤسسات التالية :

- المعاهد والمدارس الثانوية	٥٣٪
- معاهد تأهيل المعلمين	١٥٪
- جامعيون	٢٦٪
- مؤهلات أخرى	٦٪
	١٠٠٪

٢ - سنوات الخبرة

أما فيما يتعلق بسنوات الخبرة المهنية ، فلقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي :

- عامان ٢٩٪
- أقل من خمسة أعوام ٣٣٪
- أكثر من خمسة أعوام ٣٨٪

١٠٠٪

كما أجاب ٨٧٪ بأنهم لم يسبق لهم تلقي دورات في أثناء الخدمة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، وأنهم لم يشاركوا في مؤتمرات أو ندوات في مجال تخصصهم.

٣- طبيعة العمل في قسم اللغة العربية

أجاب أفراد العينة بأنهم يعلمون المواد الآتية :

- لغة عربية ٣٢٪
- دراسات إسلامية ٤٦٪
- مواد أخرى ٢٢٪

المجموع ١٠٠٪

وأما عن المهارات التي يعلمونها ، فقد أجاب أفراد العينة بما يلي :

- القراءة ٩١٪
- الكتابة ٨٩٪

وعن اللغة المستعملة في التدريس ، فلقد أسفرت النتائج عما يلي :

-الملايوية	٣٦٪
-الملايوية والعربية	٤٢٪
-العربية	١٢٪
المجموع	١٠٠٪

٤- الصعوبات في تدريس اللغة العربية

أجاب ٧٥٪ من أفراد العينة بأنهم يواجهون صعوبات في تعليم العربية بالعربية و٨٩٪ أجابوا بأن الوسائل المعينة علي تعليم العربية غير متوافرة.

توصيات البحث

إندونيسيا

لقد وضح جليا مما أوردناه في طي هذا البحث أن إندونيسيا تبذل جهودا مقدرة للارتقاء بتعليم اللغة العربية ونشرها. وللإسهام في تطوير هذا التعليم يوصي الباحث بما يلي:

١-بما أن أعدادا كبيرة من خريجي الجامعات الإسلامية الحكومية والأهلية وكذلك خريجي الآداب في الجامعات الحكومية يلتحقون بسلك التعليم وبالذات في مجال تعليم العلوم الإسلامية واللغة العربية لغير الناطقين بها، أصبح لزاما على وزارتي التربية والشؤون الدينية توفير التأهيل المهني اللازم لخريجي هذه الجامعات قبل وبعد التحاقهم بالمؤسسات التعليمية المختلفة.

٢-اتضح من برامج الإعداد المختلفة في المعاهد العليا للعلوم التربوية أنها متوازنة وتفي بالمتطلبات الأساسية المتعارف عليها في نظم تأهيل المعلمين ، ولكن الكفاءة اللغوية

لخريجي هذه المعاهد يلزم رفعها وتطويرها وبخاصة مهارتي الاستماع والكلام. ولقد سبق أن أشار أحمد علي مدكور إلى ضرورة التركيز - في إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها - على الفنون الأساسية " ألا وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة [٨، ص١٤٠]. ولعل الخطوة الأولى في سبيل تحقيق هذه الغاية هي حث أعضاء هيئة التدريس في هذه المعاهد على تدريس هذه المناهج الجيدة التصميم بالعربية وأن يكونوا قدوة في تعليم العربية بالعربية، وذلك لأن التعليم عن طريق القدوة أجدى من التعليم عن طريق النصيحة .

٣-على الجامعات الإندونيسية أن تسعى لتوفير ناطقين بالعربية ومؤهلين لتعليمها للناطقين بغيرها، وذلك للعمل في أقسام اللغة العربية والإسهام في تطوير تعليمها أسوة بأقسام اللغات الأجنبية الأخرى .

٤-على أقسام اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية اعتماد اللغة العربية لغة عمل فيها لأن ذلك قمين بتشجيع المعلمين والطلاب على ممارسة اللغة وإتقانها .

٥- أوضحت الدراسة أن عددا قليلا من معلمي اللغة العربية أتيحت له فرصة الالتحاق بدورة أثناء الخدمة ، وعلى المسؤولين في الجامعات الإندونيسية ووزارتي التربية والشؤون الدينية إدراك أهمية التدريب أثناء الخدمة ، وأن من يمتهن مهنة التعليم يظل متعلما طول حياته ، كما عليهم السعي لرفع كفاءة المعلمين اللغوية لأن ذلك له مردود إيجابي على متعلمي اللغة العربية.

٦- يناشد الباحث الجامعات العربية والمنظمات المعنية بنشر العربية إتاحة الفرصة لمعلمي اللغة العربية للدراسة في العالم العربي ، وتيسير سبل التحاقهم بهذه الجامعات، وتذليل الصعوبات التي تحول دون هذا الغرض، وبالذات معادلة شهادة خريجي الجامعات الإندونيسية بشهادات الجامعات العربية .

بروناي دار السلام

١- تحويل قسم اللغة العربية في كلية الدراسات العربية والإسلامية بجامعة بروناي دار السلام من قسم يخدم قسمي الشريعة وأصول الدين إلى قسم يمنح درجة البكالوريوس في اللغة العربية ويتيح في برامجه إعدادا أكاديميا ومهنيا لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في بروناي.

٢- على معهد السلطان حسن البلقية للتربية وكلية الدراسات الإسلامية في جامعة بروناي دار السلام التنسيق فيما بينهما لتنفيذ برامج في التدريب أثناء الخدمة لتدريب معلمي اللغة العربية ، وإسناد مادة طرائق تدريس اللغة العربية لقسم اللغة العربية لتدريسها باللغة العربية (بدلا من اللغة الملايوية)، وكذلك الإشراف على برامج التدريب العملي لمعلمي اللغة العربية في المؤسسات التعليمية في بروناي .

٣-على قسم اللغة العربية في جامعة بروناي دار السلام التخطيط لإنشاء دبلوم عام لتعليم العربية للناطقين بغيرها لمدة عام دراسي على أن يشتمل على وحدات دراسية في اللغة العربية والعلوم التربوية ، وتدرس باللغة العربية، وتتاح الفرصة لمعلمي اللغة العربية العاملين في وزارتي التربية والشؤون الدينية الالتحاق به، وذلك بغية رفع كفاءتهم اللغوية والمهنية .

٤- على وزارتي التربية والشؤون الدينية التنسيق مع جامعة بروناي دار السلام للتخطيط لدورات تربوية قصيرة وطويلة لتأهيل معلمي اللغة العربية في بروناي حيث تملك الجامعة إمكانيات مناسبة في هذا المجال.

المراجع

[١] الشاطبي ، إبراهيم أبو إسحاق . *الموافقات في أصول الشريعة* ، بيروت : دار الفكر د. ت.
[٢] ابن تيمية ، أحمد عبد الحليم . *اقتضاء الصراط المستقيم في مخالفة أصحاب الجحيم* ، بيروت : دار الفكر د.ت.

[٣] نور العلم ، محمد غفران . "الصعوبات التي تواجه دارسي العربية وسبل التغلب عليها ." *بحث ندوة تطوير اللغة العربية في الجامعات الإندونيسية : الواقع والمستقبل*. الرياض : عمادة البحث العلمـــي ، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، ١٩٩٦ م، ٢٠٩.

[٤] خطيب الأمم. "تطوير تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية والعربية في إندونيسيا ." *مجلة الموجه* ، ٣ (١٩٩٠م)، ٤٦-٧٥ .

[٥] تشيك عبدالرحمن . "آفاق تعليم العربية ومعوقاته في جنوب شرق آسيا ." *إسلامية المعرفة* ، (١٩٩٨م)، ١٥٩-١٩٠.

[٦] ظفر ، زمخشري. "دور المؤسسات التربوية التقليدية في تعميم التعليم الأساسي في إندونيسيا." *Studia Islamica , Indonesian Journal for Islamic Studies* ، ١ ، ع١ (١٩٩٤م) ، ٤٧-٦٩.

[٧] الكلزة ، رجب أحمد. " البرنامج التربوي لطلاب الدبلومة العامة في التربية وأثره في إكسابهم بعض الكفايات التدريسية ." *مجلة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية* ، ٢ (١٩٩٨م) ، ٢٨-٤٦.

[٨] مدكور ، علي أحمد . *تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الرباط : منشـورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، ١٩٨٦م .

Training Instructors of Arabic in Indonesia and Brunei Darussalam

Abdelrahman Musa Abakar

Assistant Professor, Dept. of Arabic,
University of Brunei Darussalam

Abstract. This study is comprised of two parts ; the first part is a general survey of the situation of teaching Arabic in Indonesia and Brunei and the programs of training teachers of Arabic in the institutions of higher learning in Indonesia and the University of Brunei Darussalam . The paper will also deal , in this part , with in-service training programs in Indonesia and Brunei Darussalam as well as with the modalities of training teachers and the modern trends in training teachers of Arabic to speakers of other languages.

The second part of the study is field work conducted in ten Indonesian universities (with departments of Arabic) and during a training course held at the University of Brunei Darussalam for training teachers of Arabic in Brunei secondary schools.

Two questionnaires were distributed to respondents aiming at clarifying the following :

1- Content of the curricula of colleges for training teachers of Arabic .

2- Actual training received by university and secondary school instructors of Arabic in Indonesia and Brunei Darussalam .

The author analyzed the data , drew the conclusions of the study , and came forward with suggestions aiming at improving the quality of training teachers of Arabic in Indonesia and Brunei Darussalam .

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٩٩-٢٤١ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

الاستماع في مجال الدعوة: أهميته ووسائل تحسينه

عبد الله بن إبراهيم اللحيدان

أستاذ مساعد، قسم الدعوة والاحتساب، كلية الدعوة والإعلام،
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم لنشر في ١٤٢١/٢/٥هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٧/٢٥هـ)

ملخص البحث. يشغل الاستماع جزءا مهما من حياة كل إنسان وهو طريق أساس في تحصيل العلوم والمعرفة. وتبليغ دعوة الإسلام إلى الناس وهدايتهم إليه معظمه يتم عن طريق السماع، ولذلك فإن هذا البحث يهدف إلى إبراز مفهوم الاستماع وأهميته في مجال الدعوة إلى الله، وبيان ضرورة اهتمام الدعاة والمدعوين به، وبمعرفة طرقه وأدواته، وفي سبيل ذلك قام الباحث ببيان مدلول كل من الاستماع والإصغاء والإنصات، وأنواع الاستماع ودرجاته وأصناف المستمعين والوسائل التي تعين على حسن الاستماع. وقد قسم الباحث هذا البحث إلى فصلين يشمل كل واحد منهما ثلاثة مباحث، وأعقب ذلك بخاتمة تضمنت بعض النتائج التي توصل إليها الباحث.

المقدمة

الحمد لله الذي وسع سمعه الأصوات، بديع الأرض والسموات، والصلاة والسلام على رسول الله وعلى أصحابه وأتباعه بإحسان إلى يوم الدين. أما بعد:

فإن السمع منة عظمى من الله بها على الإنسان، لا يدركها إلا من حرم منها وقد أنعم الله على الإنسان باللسان الذي ينطق به، والأذن التي يسمع بها، فإذا تعطل أحدهما فقد الإنسان جزءا كبيرا من حظه في التعلم.

ويركز كثير من الناس على تعلم الكلام وكيفية مخاطبة الآخرين، كما أن الدراسات الدعوية تركز على ذلك ببيان طرق تبليغ القول وفنون إيصاله إلا أنها قد لا تركز على الاستماع والإنصات من الداعية والمدعو.

وللاستماع درجات متفاوتة، وتحسين الاستماع وتطويره مما ينبغي أن يهتم به الداعية والمدعو على حد سواء، وهذا البحث يهدف إلى بيان مفهوم الاستماع ومايتعلق به من الإنصات والإصغاء وأهمية كل منهما في مجال الدعوة كما يهدف إلى بيان الوسائل التي تعين على السماع الصحيح.

وقد كان المرجع الأول لهذا البحث الكتاب والسنة، كما رجعت إلى كتب التفسير وشروح الأحاديث النبوية واستفدت مما ألف حديثا من الكتب العربية والكتب المترجمة التي تعنى بمهارات الاتصال ومخاطبة الآخرين.

تساؤلات البحث

من المنتظر أن يجيب هذا البحث عن عدد من التساؤلات منها:

١ ـ ما مفهوم الاستماع؟

٢ ـ ما الفرق بين الاستماع والإنصات والإصغاء؟

٣ ـ ما أهمية الاستماع في مجال الدعوة وما مميزاته؟

٤ ـ ما أنواع الاستماع ودرجاته؟

٥ ـ ما أصناف المستمعين إلى الدعوة؟

٦ ـ ما الوسائل العامة لتحسين الاستماع؟

٧ ـ ما الوسائل التي تعين الداعية على حسن الاستماع؟

٨ ـ ما الوسائل التي تعين المدعو على حسن الاستماع؟

وقد قسمت هذا البحث إلى مقدمة وفصلين وخاتمة ضمنتها بعض النتائج والتوصيات ، ووضعت في نهاية البحث قائمة بالمصادر التي استفدت منها في كتابة هذا البحث.

أما الفصول فقد جعلت تقسيمها على النحو التالي :

الفصل الأول: الاستماع أهميته وأنواعه

وفيه ثلاثة مباحث :

المبحث الأول : مفهوم الاستماع

المبحث الثاني : أهمية الاستماع ومميزاته

المبحث الثالث : أنواع الاستماع وأصناف المستمعين

الفصل الثاني : وسائل تحسين الاستماع

وفيه ثلاثة مباحث :

المبحث الأول : الوسائل العامة

المبحث الثاني : الوسائل المتعلقة بالداعية

المبحث الثالث : الوسائل المتعلقة بالمدعو

أسأل الله التوفيق والسداد وأن يكون هذا البحث نافعًا مفيدًا ، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

الفصل الأول: الاستماع أهميته وأنواعه

المبحث الأول: مفهوم الاستماع

تتعدد المعاني والألفاظ التي ترتبط بالسمع ، فالاستماع والإنصات والإصغاء كلها تدور حول معنى واحد إلا أن بينها اختلافاً في المدلول ويتضح ذلك بالرجوع إلى مصادر اللغة لمعرفة مدلول كل كلمة منها.

١ ــ الاستماع

قال الراغب الأصفهاني: السمع قوة في الأذن يدرك الأصوات وفعله يقال له السمع أيضاً، وقد سمع سمعاً، ويعبر تارة بالسمع عن الأذن نحو قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ سَوَآءٌ عَلَيْهِمْ ءَأَنذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ ۝ خَتَمَ ٱللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ وَعَلَىٰ سَمْعِهِمْ ۝ ﴾ [سورة البقرة، آية ٧] وتارة عن فعله كالسماع نحو قوله تعالى: ﴿ إِنَّهُمْ عَنِ ٱلسَّمْعِ لَمَعْزُولُونَ ۝ ﴾ [سورة الشعراء، آية ٢١٢]، وقوله تعالى: ﴿أَوْ أَلْقَى ٱلسَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ ۝ ﴾ [سورة ق، آية ٣٧] ، وتارة عن الفهم وتارة عن الطاعة قال تعالى عن اليهود: ﴿ قَالُواْ سَمِعْنَا وَعَصَيْنَا ۝ ﴾ [سورة البقرة، آية ٩٣] أي فهمنا قولك ولم نأتمر به [١ ، ص٢٤٨].

وفي *لسان العرب*: "السمع: حسّ الأذن، واستمع له وإليه وتسمع إليه: أصغى، والسمع ما وقر في الأذن من شيء تسمعه" [٢ ، جـ ٨، ص ١٦٢].

فالسمع هو إدراك الصوت بحاسة الأذن ويتفاوت الناس في ذلك على ما سيأتي بيانه عند الحديث عن أنواع الاستماع.

ويأتي السمع بمعنى الإجابة كقول سمع الله لمن حمده يعني: استجاب.

والسمع المضاف إلى الله عز وجل ينقسم إلى قسمين: "سمع يتعلق بالمسموعات فيكون معناه إدراك الصوت، وسمع بمعنى الاستجابة فيكون معناه يجيب من دعاه؛ لأن الدعاء صوت ينطلق من الداعي، وسمع الله دعاءه يعني استجاب دعاءه، وليس المراد سمعه مجرد سماع فقط؛ لأن هذا لا فائدة منه؛ بل الفائدة أن يستجيب الله الدعاء» [٣ ، ص٢٧٢].

٢ ــ الإنصات

الإنصات جزء من الاستماع فلا يتم الاستماع الصحيح إلا به، وهو يعني السكوت.

قال ابن فارس: "النون والصاد والتاء كلمة واحدة تدل على السكوت" [٤، جـ٥، ص٤٣٤].

وقال ابن الأثير: "أنصت ينصت إنصاتا إذا سكت سكوت مستمع" [٥، جـ٥، ص٦٢].

والمراد بالإنصات هنا إنصات الاستماع وهو الأصل، قال ابن منظور: "الإنصات هو السكوت والاستماع للحديث، ويقال: أنصتوني أي: استمعوا إليّ" [٢، جـ٢، ص٩٨].

الفرق بين الإنصات والاستماع

ونظراً لما بين الاستماع والإنصات من الارتباط فقد يفسر أحدهما بالآخر. قال ابن كثير رحمه الله: "قوله تعالى ﴿فَلَمَّا حَضَرُوهُ قَالُوٓاْ أَنصِتُواْ﴾ [سورة الأحقاف آيات: ٢٦-٣٠] أي: استمعوا" [٦، جـ٤، ص١٧٩].

وهو تفسير للغاية من الإنصات إذ المقصود منه الاستماع، كما قال الشوكاني رحمه الله: "أي قال بعضهم لبعض اسكتوا أمروا بعضهم بعضا بذلك؛ لأجل أن يسمعوا" [٧، جـ٥، ص٢٥].

وهذا كله يبين أن "الإنصات إنما يراد به في الأصل الاستماع" [٨، جـ٧، ص٣٥٤].

وهذه المعاني للإنصات تبين أهميته في عملية السماع إذ لا يكتمل فهم المرء وعلمه حتى يجتمع له الاثنان.

إن حسن الاستماع لا يعني بالضرورة مجرد الإنصات، كما أن الاستماع بدون الإنصات لا يحقق السماع الصحيح، إذ أن الإنصات يكون للفهم ولذلك فإن تقليل الكلام من حسن الإصغاء والإنصات [٩، جـ٢، ص٨١٣؛ جـ٣، ص٥٨٥؛ ١٠، ص١١١].

وقد جاء الأمر بالجمع بين الاستماع والإنصات في كتاب الله حال سماع القرآن العظيم. قال تعالى: ﴿ وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُوا۟ لَهُۥ وَأَنصِتُوا۟ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ [سورة الأعراف، آية ٢٠٤].

قال قتادة: "كانوا يتكلمون في الصلاة أول ما أمروا بها، كان الرجل يجيء وهم في الصلاة فيقول لصاحبه كم صليتم؟ فيقول كذا وكذا، فأنزل الله هذه الآية: ﴿ وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُوا۟ لَهُۥ وَأَنصِتُوا۟ ﴾، فأمروا بالاستماع والإنصات، علم أن الإنصات هو أحرى أن يستمع العبد ويعيه ويحفظه، علم أن لن يفقهوا حتى ينصتوا، والإنصات باللسان والاستماع بالأذنين" [١١، جـ٢، ص٢٨٦].

ويزيد الأمر وضوحاً في التفريق بين الاستماع والإنصات ما قاله ابن حجر رحمه الله: "وقد وقع التفريق بين الإنصات والاستماع في قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُوا۟ لَهُۥ وَأَنصِتُوا۟ ﴾ [سورة الأعراف، آية ٢٠٤] ومعناهما مختلف. فالإنصات هو السكوت، وهو يحصل ممن يستمع وممن لا يستمع كأن يكون مفكراً في أمر آخر" [١٢، جـ١، ص٢١٧].

ويرى الإمام ابن حجر ـ أيضاً ـ أن الاستماع قد يكون مع السكوت وقد يكون مع النطق بكلام آخر لا يشتغل الناطق به عن فهم ما يقول الذي يستمع منه [١٢، جـ١، ص٢١٧].

وهذا الذي ذكره لا يتصور إلا أن يستمع المرء في حال سكتاته عن الكلام؛ أما إذا كان المرء مسترسلاً في الكلام فلا يستطيع السمع وفهم ما يريده منه المتكلم على الوجه الصحيح. وإذا كان الإنصات يتعلق باللسان أي السكوت فإنه يتعدى إلى الإنصات بالعينين أيضاً، "قال مطرف بن عبدالله: الإنصات من العينين، وقال علي بن المديني: إذا حدثت رجلاً فلم ينظر إليك لم يكن منصتاً، وهذا محمول على الغالب والله أعلم" [١٢،

جـ١ ، ص٢١٧]. ومن هنا فإن الإنصات لا يقتصر على السكوت فقط بل ينصت المرء بعينيه وذلك بتركيز الانتباه على حركات المتحدث وانفعالاته، ومشاعره وتعبيراته اللغوية والجسدية [١٣ ، ص١١٩].

ويرى السعدي رحمه الله أن الأمر يتجاوز ذلك إلى ترك ما يشغل عن الاستماع قال ـ رحمه الله : "والفرق بين الاستماع والإنصات أن الإنصات في الظاهر ترك التحدث أو الاشتغال بما يشغل عن استماعه. وأما الاستماع فهو أن يلقي سمعه ويحضر قلبه ويتدبر ما يستمع، فإن من لازم على هذين الأمرين حين يتلى كتاب الله فإنه ينال خيراً كثيراً، وعلماً غزيراً وإيماناً مستمراً متجدداً وهدى متزايداً وبصيرة في دينه" [١٤ ، ص٢٧٦].

ويتبين من هذا أن الاستماع يكون بالأذن، والإنصات قدر زائد يعني تركيز حاستي السمع والبصر على كلام المتحدث وعدم الاشتغال بشيء آخر عنه سواء بالحديث أو الحركة.

٣ ــ الإصغـــــــاء

والإصغاء له تعلق خاص بالسمع وهو ثالث المفردات المتعلقة بالسمع ولنتبين ذلك نعرض لمدلوله اللغوي.

جاء في معجم *مقاييس اللغة* : "الصاد والعين والحرف المعتل أصل صحيح يدل على الميل، وأصغى إليه مال بسمعه نحوه وأصغيت الإناء أملته" [٤ ، جـ٣ ، ص٢٨٩].

وفي *لسان العرب* : "أصغى إليه رأسه وسمعه: أماله" [٢ ، جـ١٤ ، ص٤٦١].

فالإصغاء يعني الإمالة بالشيء وفي *صحيح البخاري* رحمه الله قالت عائشة رضي الله عنها: "كان النبي ﷺ يصغي إلي رأسه وهو يجاور في المسجد فأرجله وأنا حائض" [١٥ ، الاعتكاف ، ٢].

قال ابن حجر رحمه الله: "يصغي أي: يميل" [١٢ ، جـ٤ ، ص٢٧٣].

والإصغاء يشمل المعنيين الحسي والعاطفي، فقد يصغي الإنسان برأسه أو جسده نحو الآخر وقد يصغي بقلبه، ومن هنا فإن الإصغاء الذي هو الميل قد يكون بالجسد وقد يكون بالقلب، وقد جاء الإصغاء في القرآن الكريم مرتبطا بالقلب بصفة خاصة كما في قوله تعالى: ﴿إِن تَتُوبَآ إِلَى ٱللَّهِ فَقَدْ صَغَتْ قُلُوبُكُمَا ﴾ [سورة التحريم، آية ٤]، وقوله تعالى: ﴿ وَلِتَصْغَىٰٓ إِلَيْهِ أَفْـِٔدَةُ ٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِٱلْـَٔاخِرَةِ ﴾ [سورة الأنعام، آية ١١٣]، قال البغوي: "أي تميل إليه" [١٦، جـ٣، ص١٨]. ولعل في ذلك إشارة إلى أن الإصغاء للسمع متعلق بالقلب بشكل أكبر، أي أن السامع لابد أن يجمع بين الاستماع والإنصات والإصغاء الذي هو الميل بالقلب نحو المتحدث.

ولا يقف الإصغاء عند هذا المعنى بل هو ميل بالجسد أيضاً إلى المتحدث بمعنى أن يميل السامع بجسمه نحو المتحدث.

والإصغاء يكون من المدعو إلى الداعية ويكون أيضاً من الداعية إلى المدعو، إصغاء حسياً بميل أحدهما إلى الآخر مقترباً منه، وإصغاءً عاطفياً بميل القلب بالمحبة، وإصغاء بالسمع لما يقول كل منهما.

ويتبين لنا بعد عرض المدلول اللغوي للكلمات الثلاث: السماع والإنصات والإصغاء أن الاستماع بالأذن والإنصات باللسان والعين والإصغاء بالقلب والجسم، وإن توافر هذه الثلاث في الداعية والمدعو من متطلبات الدعوة الرئيسة ولوازمها، وسيأتي مزيد بيان للضوابط المكملة لها إن شاء الله.

المبحث الثاني: أهمية الاستماع ومميزاته

أولاً: أهمية الاستماع

الاستماع إحدى المهارات الأساسية لتحصيل العلوم والمعرفة وهو طريق إلى فهم المسائل وإدراك حقائق الأشياء.

ويمضي المرء جزءاً كبيراً من حياته مستمعاً، بل إن الإنسان يقضي معظم سنوات تحصيله الدراسي مستمعا. وتشير إحدى الدراسات على طلبة إحدى المدارس إلى أن الطلاب يمضون من الوقت ٥٢،٥٪ في الاستماع، ١٧،٣٪ في القراءة، و١٦،٣٪ في الكلام و١٣،٩٪ في الكتابة [١٧، ص١٥].

إن قدرة العقل على استقبال المعلومات أكبر من قدرته على إرسالها، وإذا كان الناس يتكلمون ١٢٠ كلمة في الدقيقة فإنهم يستمعون ٤٨٠ كلمة في الدقيقة، أي أربعة أضعاف ما يتكلمون [١٣، ص١٢٤؛ ١٨، ص٢٨].

ولذلك فإن مدار تحصيل الإنسان يتوقف على كيفية استماعه وإتقانه للاستماع.

وليس بدعاً أن تهتم كثير من الدراسات في المجتمع الغربي بالاستماع وتجرى الدراسات والبحوث لبيان أهميته حتى أصبح الاستماع فناً يتعلمه الأفراد كما يتعلمون الكلام [١٩، ص٢٤٥؛ ١٣، ص١١٩].

إن المتأمل للمدلول اللغوي السابق يتبين له اهتمام العرب بالسماع، وإذا كان العرب إبان تنزل القرآن من أكمل أمم الأرض بياناً ومنطقاً فإن لهم حظاً وافراً من السماع.

ولم يقف الأمر عند هذا الحد بل كانوا يتعلمون السماع كما يتعلمون الكلام، وقد أورد الخطيب البغدادي في *كتاب الفقيه والمتفقه* ما يشير إلى ذلك عن أحد الحكماء أنه قال لابنه: يا بني تعلم حسن الاستماع كما تعلم حسن الكلام، فإن حسن الاستماع إمهالك المتكلم حتى يفضي إليك بحديثه، والإقبال بالوجه والنظر، وترك المشاركة في حديث أنت تعرفه [٢٠، جـ٢، ص١٣٣].

كما كان العرب يتعلمون الإنصات كما يتعلمون الكلام، قال أبو الذيال: تعلم الصمت كما تتعلم الكلام، فإن كان الكلام يهديك فإن الصمت يقيك ولك في الصمت

خصلتان: خصلة تأخذ بها من علم من هو أعلم منك وتدفع بها جهل من هو أجهل منك [٢١ ، جـ١ ، ص١٣٨].

وكان العلماء قديمًا وحديثًا يتواصون بضرورة الاستماع والإنصات ويرون أن العلم يبدأ بهما، قال سفيان الثوري: أول العلم الإنصات ثم الاستماع ثم الحفظ ثم العمل به ثم النشر [٢٢ ، ص٣٤]، ومثله أيضاً روي عن محمد بن النضر الحارثي. قال: "كان يقال أول العلم الإنصات له ثم الاستماع له ثم حفظه ثم العمل به ثم بثه" [٢٣ ، ص٥١٠ ؛ ٢٤ ، جـ٨ ، ص١٧٥].

والاستماع والإنصات والإصغاء طريق أساس إلى فهم الحق ومن ثم قبوله، ومما يشهد لذلك ويؤيده ما جاء في *صحيح مسلم* من حديث ضماد ـ رضي الله عنه ـ وكان من أزد شنوءة فسمع سفهاء من أهل مكة يقولون: إن محمداً مجنون، فقال: لو أني رأيت هذا الرجل لعل الله يشفيه على يدي، فلما عرض على النبي ﷺ أن يرقيه قال رسول الله ﷺ: "إن الحمد لله نحمده ونستعينه، من يهده الله فلا مضل له ومن يضلل فلا هادي له وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محمداً عبده ورسوله أما بعد." فقال ضماد لما سمع هذه الكلمات: أعد علي كلماتك هؤلاء" فأعادهن رسول الله ﷺ ثلاث مرات فقال: لقد سمعت قول الكهنة وقول السحرة وقول الشعراء فما سمعت مثل كلماتك هؤلاء، فبسط يده وأسلم [٢٥ ، الجمعة ، ١٣].

بهذه الكلمات القصيرة تحقق إسلام ضماد رضي الله عنه، فالسماع الصحيح يقود إلى القبول والإذعان للحق، وقد أثنى الله على عباده المؤمنين الذين قادهم السمع إلى القبول والطاعة والإذعان قال تعالى: ﴿ ءَامَنَ ٱلرَّسُولُ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن رَّبِّهِۦ وَٱلْمُؤْمِنُونَ ۚ كُلٌّ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَمَلَٰٓئِكَتِهِۦ وَكُتُبِهِۦ وَرُسُلِهِۦ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّن رُّسُلِهِۦ ۚ وَقَالُوا۟ سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا ۖ غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ ٱلْمَصِيرُ ﴿٢٨٥﴾ ﴾ [سورة البقرة، آية ٢٨٥] وقال تعالى: ﴿ فَبَشِّرْ عِبَادِ ﴿١٧﴾ ٱلَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ ٱلْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُۥٓ ﴿١٨﴾ [سورة

الزمر، الآيتان ١٧، ١٨]، والسماع الصحيح يوجب للقلب أحوالاً عظيمة من الاستجابة والتأثر والراحة والطمأنينة، كما قال تعالى: ﴿ وَإِذَا سَمِعُوا مَا أُنزِلَ إِلَى الرَّسُولِ تَرَىٰ أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا مِنَ الْحَقِّ يَقُولُونَ رَبَّنَا آمَنَّا فَاكْتُبْنَا مَعَ الشَّاهِدِينَ ﴿٨٣﴾ ﴾ [سورة المائدة، آية ٨٣]، فالسماع رسول الإيمان إلى القلب، وداعيه ومعلمه، وهو أصل العقل وأساس الإيمان الذي انبنى عليه [٢٦، جـ١، ص٤٨٢].

وقد جاءت آيات عديدة في القرآن الكريم تحذر من سلوك سبيل المغضوب عليهم الذين سمعوا سماع تعنت وعناد وعصوا رسل الله وقالوا سمعنا وعصينا، فغطوا أسماعهم إلا عن سماعٍ يقصدون به رد الحق أو تحريفه.

وفي قصص الأنبياء عليهم السلام وهديهم ما يبين أنهم كانوا أكمل الناس في الاستماع والإنصات فهم يستمعون إلى مخالفيهم وينصتون لهم عندما يتحدثون، ويصبرون على ما يكون منهم من سفاهة في القول ومخالفة في الرأي وسخرية بالدعوة وعناد في دفع الحق.

إن التربية على الإنصات وحسن الاستماع من آداب الإسلام الظاهرة، حيث يؤمر المسلم بالاستماع والإنصات حال قراءة القرآن، إذ هو موضوع الدعوة ومادتها، فينبغي للمدعو أن ينصت إليه فهو أدعى إلى التأثر به، قال تعالى: ﴿ وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴿٢٠٤﴾ ﴾ [سورة الأعراف، آية ٢٠٤].

قال البقاعي: "فاستمعوا له: أي ألقوا إليهم أسماعكم مجتهدين في عدم شاغل يشغلكم عن السمع، ولما كان بعض الفهماء يسمع وهو يتكلم، أشار إلى أن هذا الكتاب أعلى قدرا من أن يناله من يشتغل عنه بأدنى شغل، فقال: وأنصتوا أي للتأمل والتدبر

لتنجلي قلوبكم فتعلموا حقيقته فتعملوا بما فيه ولا يكون في صدوركم حرج منه" [٢٧ ، جـ٣ ، ص١٧٨].

وقد قصر بعض العلماء الإنصات على قراءة القرآن في الصلاة استنادا إلى سبب نزولها ورد ذلك بعض العلماء ، قال الشوكاني رحمه الله : "أمرهم الله سبحانه بالاستماع للقرآن والإنصات له عند قراءته ؛ لينتفعوا به ويتدبروا ما فيه من الحكم والمصالح ، قيل : هذا الأمر خاص بوقت الصلاة عند قراءة الإمام ، ولا يخفاك أن اللفظ أوسع من هذا والعام لا يقصر على سببه ، فيكون الاستماع والإنصات عند قراءة القرآن في كل حالة وعلى أي صفة مما يجب على السامع" [٧ ، جـ٢ ، ص٢٨٠].

والإنصات إلى الخطبة كذلك من شعائر الإسلام وواجباته ، قال ابن القيم رحمه الله : "ومن خصائص يوم الجمعة : الإنصات للخطبة إذا سمعها وجوبا في أصح القولين فإن تركه كان لاغيا ومن لغا فلا جمعة له" [٢٨ ، جـ١ ، ص٣٧٧].

وقد حذر رسول الله ﷺ من اللغو ومن كل ما يصرف المستمع عن الخطبة بقول أو فعل ، ففي *الصحيحين* مرفوعا : "إذا قلت لصاحبك يوم الجمعة أنصت والإمام يخطب فقد لغوت" [١٥ ، الجمعة ، ٣٦ ؛ ٢٥ ، الجمعة ، ٣].

قال الإمام النووي رحمه الله : "ومعنى لغوت أي : قلت اللغو وهو الكلام الملغي الساقط الباطل المردود ، وقيل : معناه قلت غير الصواب ، وقيل : تكلمت بما لا ينبغي ، ففي الحديث : النهي عن جميع أنواع الكلام حال الخطبة ، ونبه بهذا على ما سواه لأنه إذا قال : أنصت وهو في الأصل أمر بمعروف ، وسماه لغوا فغيره من الكلام أولى" [٢٩ ، جـ٣ ، ص٣٨٧]. كما أرشد النبي ﷺ إلى فضل الاستماع والإنصات كما جاء في رواية لمسلم : "من توضأ فأحسن الوضوء ثم أتى الجمعة فاستمع وأنصت ، غفر له ما بينه وبين الجمعة وزيادة ثلاثة أيام ومن مس الحصى فقد لغا" [٢٥ ، الجمعة آية ٨].

إن خطبة الجمعة زاد للمسلم يتكرر كل أسبوع، وفي إيجاب الإنصات إليها دليل على حرص الإسلام على توفير كل أسباب الاستفادة من الخطبة من التطهر والتطيب، إذ أن الرائحة الكريهة تضايق المدعو وتعيق من حالة الإنصات لديه.

وجدير بالذكر أن الإنصات في خطبة الجمعة يفوق الإنصات في أي وسيلة أخرى، فالإنصات فيها ليس اختياريا بل واجب على المصلين وكلما ارتفع معدل الإنصات للخطبة ارتفع رصيدهم من الجزاء عند الله [٣٠، ص٨٤].

إن إهمال الإنصات حال سماع القرآن الكريم وعند سماع خطبة الجمعة مع كونه يوقع الإنسان في المحظور ويوجب الإثم لمن تعمده فإنه أيضا يفوت الانتفاع بهما ومن عطل قلبه عن سماع القرآن والانتفاع بالخطبة تسبب في قسوة قلبه أو فساده، وفي تكرر سماع الإنسان للقرآن في كل يوم وسماعه للخطبة كل أسبوع تربية عملية على الاستماع والإنصات.

ثانيا: مميزات الاستماع

تبين من خلال الحديث عن أهمية الاستماع وفضله ما يحصله المستمع من فوائد متعددة، وفي مجال الدعوة فإن المستمع بحق يستجيب للدعوة ويتأثر بها.

ومن خلال الهدي النبوي يتبين لنا أهمية الاستماع ومميزاته فمع أنه طريق أساس لقبول الحق واتباعه فإن له ميزات أخرى يفيد منها الداعية والمدعو ونجمل هذه المميزات فيما يلي:

١ ـ إن الاستماع طريق إلى فهم المدعوين، ومعرفة احتياجاتهم مما يجعل الداعية يحيط بما حوله ويفهم بيئة المدعو وما يناسب في دعوته.

٢ ـ إن الاستماع الجيد يزيل المشكلات التي تنشأ عن عدم فهم ما يريده المدعو، وبالتالي فإنه يجعل الداعية يستطيع اتخاذ الوسيلة المناسبة في الدعوة، ويجنبه المشكلات التي تعيق الدعوة.

٣ ـ إن الاستماع الجيد يجعل الداعية متمكنا في دعوته، ويجعل المدعو أيضا واثقا من نفسه في استجابته للحق وفهمه، فالاستماع الجيد زيادة في قوة الداعية والمدعو على حد سواء وهو أيضا دليل على الذكاء.

٤ ـ إن الاستماع الجيد طريق إلى نفوذ المستمع إلى المتحدث وتغلغله في نفسه وطريق إلى كسب الاحترام، والناس عموما يحبون من يستمع إليهم أكثر من محبتهم من يستمعون إليه.

٥ ـ إن الاستماع الجيد طريق إلى امتصاص غضب المدعو، وتهدئته، كما أنه يجلب المحبة ويقوي مكانة الداعية عند الآخرين، ويعزز من فرص نجاح الدعوة [١٨، ص٢٦؛ ٣١، ص١٣٤].

المبحث الثالث: أنواع الاستماع وأصناف المستمعين

المطلب الأول: أنواع الاستماع

قبل الحديث عن أنواع الاستماع لابد من الإشارة إلى موضوع الاستماع فإذا كان السماع أصل العقل ورسول الإيمان إلى القلب فإن الشأن كله في المسموع ومضمونه.

قال ابن القيم رحمه الله: "المسموع على ثلاثة أضرب:

أحدها: مسموع يحبه الله ويرضاه وأمر به عباده وأثنى على أهله ورضي عنهم به.

الثاني: مسموع يبغضه ويكرهه ونهى عنه ومدح المعرض عنه.

الثالث: مسموع مباح مأذون فيه لا يحبه ولا يبغضه، ولا مدح صاحبه ولا ذمه، فحكمه حكم سائر المباحات من المناظر والمشام والمطعومات والملبوسات المباحة، فمن

حرم هذا النوع الثالث ، فقد قال على الله ما لا يعلم وحرم ما أحل الله ، ومن جعله دينا وقربة يتقرب به إلى الله فقد كذب على الله وشرع دينا لم يأذن به الله وضاهأ بذلك المشركين" [٢٦ ، جـ١ ، ص٤٨٢].

ومجال هذا البحث يتعلق بالنوع الأول فالدعوة إلى الله والإيمان به وبملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر ، والقدر خيره وشره ، وشرائع الإسلام وآدابه من أعظم المسموعات وأحسنها ﴿ وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِّمَّن دَعَآ إِلَى ٱللَّهِ وَعَمِلَ صَٰلِحًا وَقَالَ إِنَّنِى مِنَ ٱلْمُسْلِمِينَ ﴾ [سورة فصلت ، آية٣٣].

وهذا النوع ترتبط به حياة القلب فمن حرمه مات قلبه وشقي في الدنيا والآخرة ، وتتفاوت سعادة الناس بحسب حظهم من هذا النوع فمن أوتي حظا منه زاد إيمانه ودخل النور إلى قلبه.

ومن هنا فإن السمع طريق إلى حياة القلب ، ولا حياة للمرء إلا بحياة قلبه وسمعه وإذا طبع على القلب حيل بينه وبين السمع قال تعالى : ﴿ وَنَطْبَعُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ ﴾ [سورة الأعراف ، آية ، ١٠٠].

قال ابن جرير عند تفسير هذه الآية : "نختم على قلوبهم فهم لا يسمعون موعظة ولا تذكيرا سماع منتفع بهما" [٣٢ ، جـ٩ ، ص٩]، فإذا طبع على القلب لم ينتفع صاحبه بسمعه.

فبين القلب والسمع ارتباط وثيق قال تعالى في سورة ق بعد سياق الحديث عن البعث والنشور وأحوال القيامة والاحتضار ومآل أهل الجنة وأهل النار قال تعالى : ﴿ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُۥ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى ٱلسَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ ﴾ [سورة ق ، آية٣٧].

قال الإمام البغوي : "استمع القرآن واستمع ما يقال له لا يحدث نفسه بغيره ، تقول العرب : ألق إلي سمعك أي استمع ، وهو شهيد أي حاضر القلب ليس بغافل ولا ساه" [١٦ ، جـ٧ ، ص٣٦٤].

وقال الإمام ابن القيم رحمه الله في تفسير هذه الآية: "الناس ثلاثة: رجل قلبه ميت فذلك الذي لا قلب له فهذا ليست هذه الآية ذكرى في حقه.

الثاني: رجل قلبه حي مستعد، لكنه غير مستمع للآيات المتلوة التي يخبر بها الله عن الآيات المشهودة إما لعدم ورودها أو لوصولها إليه ولكن قلبه مشغول عنها بغيرها فهو غائب القلب ليس حاضرا فهذا أيضا لا تحصل له الذكرى مع استعداده ووجود قلبه.

والثالث: رجل حي القلب مستعد تليت عليه الآيات فأصغى بسمعه وألقى السمع وأحضر قلبه ولم يشغله بغير فهم ما يسمعه فهو شاهد القلب ملق السمع فهذا القسم هو الذي ينتفع بالآيات المتلوة والمشاهدة" [٢٦، جـ١، ص٤٤٢].

فلا يكفي وجود القلب بل ولا حياته واستعداده بل لابد معه من الاستماع والإصغاء للآيات المتلوة والمشاهدة.

ويقدر اهتمام المدعوين بحسن الاستماع يكون نصيبهم من الدعوة وقبولها والعمل بها.

وتتفاوت مراتب الاستماع والإنصات بحسب مراتب المستمعين، ويمكن أن نستدل على هذه المراتب من خلال ما تقدم من الحديث عن المعنى اللغوي للاستماع والإنصات والإصغاء، فكل واحدة من هذه الثلاث لها مراتب، ومن كمل نفسه بأن جمع بين حسن الاستماع وحسن الإنصات وحسن الإصغاء انتفع بما يقال وتأثر به.

إن من الناس من يحسن الاستماع دون الإنصات أو يحسن الاستماع والإنصات دون الإصغاء فيكون حظه أقل من التأثر والإجابة.

ولا يعني أن حصول هذه الثلاث مجردة توصل إلى ذلك التأثر بل لا بد من الفهم والعقل، ولذلك فإن الاستماع ينقسم إلى ثلاثة أقسام.

الأول: سماع إدراك بحاسة الأذن.

والثاني: سماع فهم وعقل.

والثالث: سماع فهم وإجابة وقبول [٢٦، جـ١، ص٤٨٥].

والسماع الأخير هو الذي أمر الله به وأثنى على أهله.

فالكفار قد سمعوا سماع الإدراك ولكنهم لم يفهموا ويعقلوا ما جاء عن الله، وذلك لما على قلوبهم من الأسباب التي تمنع من الفهم قال تعالى: ﴿ وَمِنْهُم مَّن يَسْتَمِعُ إِلَيْكَ وَجَعَلْنَا عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَن يَفْقَهُوهُ وَفِي آذَانِهِمْ وَقْرًا ﴾ [سورة الأنعام، آية ٢٥].

بل إن بعض الكفار لو سمعوا سماع فهم لم ينقادوا إلى الحق كما قال تعالى: ﴿ وَلَوْ عَلِمَ اللَّهُ فِيهِمْ خَيْرًا لَّأَسْمَعَهُمْ وَلَوْ أَسْمَعَهُمْ لَتَوَلَّوا وَّهُم مُّعْرِضُونَ ﴾ [سورة الأنفال، آية ٢٣].

قال شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله: "أي لأفهمهم ما سمعوه ثم قال ولو أفهمهم مع هذه الحال التي هم عليها لتولوا وهم معرضون، فقد فسدت فطرتهم فلم يفهموا ولو فهموا لم يعملوا فنفى عنهم صحة القوة العلمية وصحة القوة العملية" [٣٣، جـ٧، ص٢٦]. فهؤلاء الكفار سمعوا سماع إدراك بآذانهم ولما ينقادوا للحق أو يفهموه بل وإن فهموه فإنهم لن ينقادوا إليه "لأن في قلوبهم من دواعي التولي والإعراض ما يمنعهم من الانتفاع بما سمعوه" [٢٦، جـ١، ص ص٤٤، ٤٨٤].

إن إدراك الصوت بالأذن وسماعه المجرد لا يوجب لصاحبه الثمرة المرجوة منه، فالدعوة أحوج ما تكون إلى آذان صاغية مع قلوب واعية، والتبليغ الذي أمر به الأنبياء عليهم السلام ليس مجرد إيصال الصوت إلى السامعين دون أن يعقلوا ويفهموا ويعملوا بما سمعوه، ولذلك فقد راعى الأنبياء عليهم السلام ذلك حين تبليغهم الرسالة فأخذوا بكل الأسباب التي تعين على سماع المدعو سماعا صحيحا مما سيأتي الحديث عنه في الفصل الثاني. وجدير بالذكر هنا أن القصد في الاستماع إحدى أهم مراتبه ومستلزماته فلا يتحقق سماع صحيح إن لم تكن نية صادقة في قلب المستمع، ولذلك فإن المرء لا يؤاخذ بمجرد السماع المحرم.

قال ابن تيمية رحمه الله: "فالرجل لو يسمع الكفر والكذب والغناء من غير قصد منه بل كان مجتازا بطريق فسمع ذلك لم يأثم بذلك باتفاق المسلمين، ولو جلس واستمع إلى ذلك ولم ينكر، لا بقلبه ولا بلسانه ولا بيده كان آثما باتفاق المسلمين" [٣٣، جـ٣٠، ص٢١٢].

وكذلك الأمر في الثواب والأجر فلو كان الرجل مارا فسمع القرآن من غير أن يستمع إليه لم يؤجر على ذلك وإنما يؤجر على الاستماع الذي يقصد، فالأمر والنهي والوعد والوعيد متعلق بالاستماع لا بالسماع [٣٣، جـ٣٠، ص ص٢١٣ ، ٢١٤].

وأما ما لم يقصد الإنسان من الاستماع فلا يترتب عليه لا نهي ولا ذم باتفاق الأئمة، ولهذا إنما يترتب الذم والمدح على الاستماع لا على السماع، فالمستمع للقرآن يثاب عليه والسامع له من غير قصد وإرادة لا يثاب على ذلك إذا الأعمال بالنيات [٣٣، جـ١٠، ص٧٨].

فالسماع يختلف عن الاستماع في أن الأول إدراك الصوت دون بذل الجهد.

أما الثاني ففيه بذل الجهد في السماع [١٧ ، ص١٥].

ويتعدى أمر النية إلى أبعد من ذلك إذ أن المستمع لابد أن يكون سماعه بنية الفهم والاستجابة للحق، وهذا الأمر له أهميته العظيمة في ميدان الدعوة، إذ أن إيصال الدعوة وخصوصا الدعوة الفردية يتم عن طريق الحوار والموعظة الحسنة والجدال بالتي هي أحسن إن تطلب الأمر ذلك، وكل هذه تتطلب حسن الاستماع، بل تتطلب أيضا القصد الصحيح في الاستماع. "إن أغلب الناس لا يستمعون بنية الفهم بل يستمعون بنية الرد، فهم إما أن يتكلموا أو يستعدوا للكلام" [١٩، ص ٢٤٥]، وإن الاستماع بنية الرد يقلل كثيرا من قبول الحق بل قد يجعل على القلب غطاء عن قبول الحق والانقياد له.

ثم يستدل الإمام ابن تيمية على هذه الأصناف الأربعة من القرآن الكريم، فالصنف الأول، الذين قال الله فيهم: ﴿ وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لَا تَسْمَعُواْ لِهَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ وَٱلْغَوْاْ فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَغْلِبُونَ ﴾ [سورة فصلت، آية٢٦].

والصنف الثاني: من سمع الصوت ولم يفقه المعنى كمن قال الله فيهم: ﴿ وَمَثَلُ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ كَمَثَلِ ٱلَّذِى يَنْعِقُ بِمَا لَا يَسْمَعُ إِلَّا دُعَآءً وَنِدَآءً صُمٌّ بُكْمٌ عُمْىٌ فَهُمْ لَا يَعْقِلُونَ ﴾ [سورة البقرة، آية١٧١]، ومن قال الله فيهم: ﴿ وَمِنْهُم مَّن يَسْتَمِعُ إِلَيْكَ وَجَعَلْنَا عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَن يَفْقَهُوهُ وَفِىٓ ءَاذَانِهِمْ وَقْرًا ﴾ [سورة الأنعام، آية٢٥].

قال رحمه الله: وليس كل من سمع وفقه يكون فيه خير بل قد يفقه ولا يعمل بعلمه فلا ينتفع به فلا يكون فيه خيرا.

والصنف الثالث، من سمع الكلام وفقهه لكنه لم يقبله ولم يطع أمره كاليهود الذين قال الله فيهم: ﴿ مِّنَ ٱلَّذِينَ هَادُواْ يُحَرِّفُونَ ٱلْكَلِمَ عَن مَّوَاضِعِهِۦ وَيَقُولُونَ سَمِعْنَا وَعَصَيْنَا ﴾ [سورة النساء، آية٤٦].

والصنف الرابع: الذين سمعوا سماع فقه وقبول فهذا هو السماع المأمور به كما قال تعالى: ﴿ وَإِذَا سَمِعُواْ مَآ أُنزِلَ إِلَى ٱلرَّسُولِ تَرَىٰٓ أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ ٱلدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُواْ مِنَ ٱلْحَقِّ ﴾ [سورة المائدة، آية٨٣].

وهذا الأصناف من المستمعين تتفاوت بحسب استعداد السامع وقوة المسموع ومادته، وكل صنف من هذه الأصناف ينقسم إلى مراتب بحسب ذلك [٣٣، جـ١٦، ص ص١٢، ١٣].

ومعنى كنت سمعه يعني أني أسدده في سمعه فلا يسمع إلا ما يرضي الله أي أن الله يسدده ويحفظه في سمعه [٣٥، جـ٥، ص٣١٧؛ ٣٦، ص٢٣].

إن هذا الصنف من السامعين لا يسمعون إلا بالله وهم من امتدحهم الله بقوله: ﴿ وَإِذَا سَمِعُواْ ٱللَّغْوَ أَعْرَضُواْ عَنْهُ وَقَالُواْ لَنَآ أَعْمَٰلُنَا وَلَكُمْ أَعْمَٰلُكُمْ سَلَٰمٌ عَلَيْكُمْ لَا نَبْتَغِى ٱلْجَٰهِلِينَ ﴾ لسورة القصص، آية٨٢]. وقوله: : ﴿ وَٱلَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ ٱلزُّورَ وَإِذَا مَرُّواْ بِٱللَّغْوِ مَرُّواْ كِرَامًا ﴾ [سورة الفرقان، آية ٨٢]، وقوله: ﴿ وَإِذَا سَمِعُواْ مَآ أُنزِلَ إِلَى ٱلرَّسُولِ تَرَىٰٓ أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ ٱلدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُواْ مِنَ ٱلْحَقِّ ﴾ [سورة المائدة، آية ٨٣].

وهؤلاء قد بلغوا الغاية في تنزيه أسماعهم عن الباطل واللغو، وهم عند سماع الحق يلقون أسماعهم وينصتون بألسنتهم وأعينهم ويصغون بقلوبهم وأبدانهم فينتفعون بالذكرى كما قال تعالى: ﴿ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُۥ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى ٱلسَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ ﴾ [سورة ق، آية ٣٧]، "وإلقاء السمع مستعار لشدة الإصغاء للقرآن ومواعظ الرسول ﷺ كأن أسماعهم طرحت في ذلك فلا يشغلها شيء آخر تسمعه" [٣٧، جـ٢٦، ص٣٢٤].

الفصل الثاني: وسائل تحسين الاستماع

مما تقدم يتبين لنا أهمية الاستماع، وتتركز أهمية الاستماع في مجال الدعوة أنه يحدد درجة الاستجابة عند المدعوين، ولذلك فإن من الضروري أن يأخذ الاستماع حظه من الاهتمام به وبالوسائل التي تعين عليه، وسوف أعرض في هذا الفصل لأهم الوسائل المعينة على الاستماع الجيد، وقبل ذلك لا بد من التأكيد على أن السماع الظاهر قد يتحقق لكل أحد، ولكن السماع الصحيح النافع لا يكون إلا لمن يكرمه الله بذلك.

وقد ذكر ابن جماعة في *تذكرة السامع والمتكلم* أن على المستمع أن يكون كامل الهيئة، متطهر البدن والثياب نظيفهما، وأن يكون قلبه فارغاً من الشواغل، وذهنه صافياً، لا في حال نعاس ولا غضب أو جوع شديد أو عطش أو نحو ذلك؛ لينشرح صدره لما يقال ويعي ما يسمعه [٣٨، ص٩٦]، وهذا وإن كان متعلقاً بالمدعو إلا أنه يتعلق بالداعية أيضا.

ثالثا: التزام هيئة المنصت

وذلك بالإقبال على المتحدث والإصغاء إلى حديثه. فيقبل بوجهه على المتحدث ولا يعرض عنه، ويجلس جلسة مريحة هادئة، ولا يلتفت أثناء السماع إلا لحاجة؛ ليتحقق له السماع الجيد، كما يبتعد عن العبث بيديه أو بشيء يصرفه عن الاستماع، ولا يقاطع المتحدث أو يفكر في ذلك دون حاجة، بل يركز على الإنصات للمتحدث بقوله وفعله، ويقسم الشيخ محمد بن عثيمين الاستماع إلى قولي وفعلي ويبين كيفية هذا وهذا بقوله: "وحسن الإصغاء يكون بالقول والفعل أما بالقول فبألا يتكلم إذا كان جليسه يتكلم فيحصل بذلك التشويش بأن يكون كل واحد يتكلم مع جليسه والذي ينبغي في المجالس أن يكون الكلام كلاما واحدا حتى ينتفع الناس جميعا بما يتكلم به بعضهم، وأما الإصغاء بالفعل فينبغي إذا كان الإنسان يحدثك أن تقبل عليه بوجهك ولا تلتفت يمينا وشمالا، لأنك إذا التفت يمينا وشمالا وهو يحدثك نسبك إلى الكبرياء، وقد قال الله تعالى: ﴿ وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي ٱلْأَرْضِ مَرَحًا ﴾ [سورة لقمان، آية١٨]، فينبغي أن تصغي إليه وأن تقابله بوجهك حتى يعرف أنك قد أحسست به" [٣٥، جـ٧، ص٧٤].

حال الاستماع يعود على المستمع بالفائدة فإن إنصاته للجهال زيادة في الحلم وإنصاته للعلماء زيادة في العلم [٤٠، ص٤٤].

٢ ـ التواضع. وهو من الأخلاق المهمة لتحقيق الاستماع الجيد، إذا أن الكبر من أكبر الموانع عن سماع الآخرين، وهو من الصوارف عن سماع الحق قال تعالى: ﴿ وَإِذَا تُتْلَىٰ عَلَيْهِ ءَايَٰتُنَا وَلَّىٰ مُسْتَكْبِرًا كَأَن لَّمْ يَسْمَعْهَا ﴾ [القمان، آية٧]، وقال تعالى: ﴿ يَسْمَعُ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ تُتْلَىٰ عَلَيْهِ ثُمَّ يُصِرُّ مُسْتَكْبِرًا كَأَن لَّمْ يَسْمَعْهَا فَبَشِّرْهُ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ﴾ [سورة الجاثية، آية٨]، وقال تعالى عن الوليد بن المغيرة لما سمع الحق من رسول الله ﷺ: ﴿ ثُمَّ أَدْبَرَ وَٱسْتَكْبَرَ ۝ فَقَالَ إِنْ هَٰذَآ إِلَّا سِحْرٌ يُؤْثَرُ ﴾ [سورة المدثر، الآيتان ٢٣، ٢٤].

فالكبر أعظم الأدواء التي تصرف عن سماع الحق ومتى اتصف الإنسان به فلن يستمع لأحد إلا ما يوافق طبعه وهواه.

ولذلك كان التواضع خلقا عظيما يبعث على سماع الآخرين سواء كان الحديث من موافق أو مخالف ومن صغير أو كبير أو ذكر أو أنثى.

والتواضع يبعث على قبول الحق بعد سماعه بخلاف الكبر فإن المستكبر قد يستمع إلى الحق ولا يقبله لما جعل الله في قلبه من الأغطية التي تمنع من ذلك، قال تعالى: ﴿ وَنَطْبَعُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ ﴾ [سورة الأعراف، آية١٠٠]، وقال تعالى: ﴿ وَمِنْهُم مَّن يَسْتَمِعُ إِلَيْكَ وَجَعَلْنَا عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَن يَفْقَهُوهُ وَفِىٓ ءَاذَانِهِمْ وَقْرًا ﴾ [سورة الأنعام، آية٢٥].

٣ - الأمانة. فقد يتظاهر الإنسان بالسماع والإصغاء ولكنه بخلاف ذلك؛ لذا كان الاستماع يتطلب أمانة من المستمع مع نفسه [٤١، ص٣١]، وإن من الخيانة والكذب أن يتظاهر الإنسان بالاستماع وهو لا يسمع، وقد جاء ذم هذا النوع من الناس في القرآن الكريم في عدة آيات قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَلَا

ومما يدعو المستمع إلى مزيد من الإنصات أن يكون موضوع الحديث في دائرة اهتمامه ووفق احتياجاته وتخصصه، حيث يتفاوت الناس في أعمالهم، فما يناسب التاجر مثلاً قد لا يناسب المزارع وما يناسب المعلم قد لا يناسب الطبيب، ولذلك فإن الموضوع يتحكم في أحيان كثيرة في إنصات المستمع إلى المتحدث.

المبحث الثاني: الوسائل المتعلقة بالداعية

أولا: إدراك الداعية لحد الاستماع ومدلوله

إن إدراك الداعية لحد الاستماع ضرورة ينبغي أن يتذكرها قبل أن يباشر دعوته، فللإنسان حد في الاستماع، وكان هدي النبي ﷺ أن لا يطيل في الموعظة، وجاء في صحيح البخاري أن ابن مسعود رضي الله عنه كان يحدث أصحابه ويعظهم كل خميس فلما سأله أحدهم أن يحدثهم كل يوم امتنع من ذلك وقال: "أما إنه يمنعني من ذلك أني أكره أن أملكم، وإني أتخولكم بالموعظة كما كان النبي ﷺ يتخولنا بها مخافة السآمة علينا" [١٥، العلم، ١٢].

قال الإمام النووي: "يتخولنا: يتعهدنا" [٤٢، ص٢٥١]، وقال ابن علان، في *دليل الفالحين*: "أي يراعي الأوقات في وعظنا ولا يفعله كل يوم، فإن النفوس من طبيعتها الملل مما يداوم عليها وإن كان محبوبا لها" [٤٣، جـ٣، ص١٧٢].

إن من فقه الداعية أن يدرك أن للكلام غاية ولنشاط السامعين نهاية وما فضل عن قدر الاحتمال ودعا إلى الاستثقال والملال فذلك الفاضل هو الهذر وهو الخطل وهو الإسهاب الذي عابه الحكماء [٤٤، جـ١، ص٩٩؛ ٤٥، جـ١، ص١٩٩].

ولا يظن الداعية أن صواب كلامه وصدقه سبيل إلى الإطالة؛ لأن النفوس تمل إذا أكرهت على الشيء وإن كان حقا.

دونك، وإن كنت تريد ملكا ملكناك علينا، وإن كان هذا الذي يأتيك رئيا[٢] تراه لا تستطيع رده عن نفسك طلبنا لك الطب وبذلنا فيه أموالنا حتى نبرئك منه، فإنه ربما غلب التابع[٣] على الرجل حتى يداوى منه.

حتى إذا فرغ عتبة ورسول الله ﷺ يستمع منه قال: أقد فرغت يا أبا الوليد؟

قال: نعم. قال: فاسمع مني. قال أفعل. فقال: "بسم الله الرحمن الرحيم ﴿حمٓ ۝ تَنزِيلٌ مِّنَ ٱلرَّحْمَـٰنِ ٱلرَّحِيمِ ۝ كِتَـٰبٌ فُصِّلَتْ ءَايَـٰتُهُۥ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ۝ بَشِيرًا وَنَذِيرًا فَأَعْرَضَ أَكْثَرُهُمْ فَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ ۝ وَقَالُوا۟ قُلُوبُنَا فِىٓ أَكِنَّةٍ مِّمَّا تَدْعُونَآ إِلَيْهِ وَفِىٓ ءَاذَانِنَا وَقْرٌ وَمِنۢ بَيْنِنَا وَبَيْنِكَ حِجَابٌ فَٱعْمَلْ إِنَّنَا عَـٰمِلُونَ ۝﴾ [سورة فصلت، الآيات ١ ـ ٥]. ثم مضى رسول الله ﷺ فيها يقرؤها عليه فلما سمعها عتبة أنصت لها، وألقى يديه خلف ظهره معتمدا عليها يسمع منها، ثم انتهى رسول الله ﷺ إلى السجدة منها فسجد، ثم قال: قد سمعت يا أبا الوليد ما سمعت فأنت وذاك.

إن استماع النبي ﷺ إلى عتبة حتى فرغ من حديثه ثم تلطفه معه ومناداته بكنيته بقوله أفرغت يا أبا الوليد؟ قد فتح آفاقا لسماع حديث رسول الله ﷺ سماعا تأثر به حتى قال أصحابه بعد أن رجع إليهم: نحلف بالله لقد جاءكم أبو الوليد بغير الوجه الذي ذهب به، فلما جلس إليهم قالوا: ما وراءك يا أبا الوليد؟ قال: ورائي أني سمعت قولا والله ما سمعت بمثله قط، والله ما هو بالشعر ولا بالسحر، ولا بالكهانة، يا معشر قريش أطيعوني واجعلوها بي وخلوا بين الرجل وبين ما هو فيه فاعتزلوه، فوالله ليكونن لقوله الذي سمعت منه نبأ عظيم، فإن تصبه العرب فقد كفيتموه بغيركم، وإن يظهر على العرب فملكه ملككم، وعزه عزكم، وكنتم أسعد الناس به. قالوا: سحرك والله يا أبا

---

٢ الرئي: ما يتراءى للإنسان من الجن [٥، جـ٢، ص١٧٨].

٣ التابع: الصحاب من الجن [٥، جـ١، ص١٨٠].

الوليد بلسانه. قال: هذا رأيي فيه فاصنعوا ما بدا لكم [٤٨، جـ١، ص٣٣٠؛ ٤٩، جـ٢، ص٦٣٨].

فلا بد أن يكون الداعية حليما في استماعه للمدعوين وأن يسمع منهم كما يحب أن يسمعوا منه، وأن يريهم من نفسه حسن الاستماع لحديثهم ولو كان يعلمه من قبل. قال عطاء بن أبي رباح: إني لأسمع الحديث من الرجل وأنا أعلم به منه فأريه من نفسي أني لا أحسن منه شيئا وقال - أيضا - إن الشاب ليتحدث بالحديث فأسمع له كأني لم أسمعه ولقد سمعته قبل أن يولد [٣٧، ص١٠٥].

إن الداعية حين يستمع للمدعو يدفعه إلى الإفصاح عن حاجاته الحيوية، والتصريح بما يدور في نفسه، مما يكون سببا في القدرة على التأثير عليه وإزالة العقبات التي تعيق هدايته.

وينبغي للداعية أن يستمع للمخالفين له ويصبر على كلامهم وإن ظهر منهم الجهل والتعدي أو سوء الأدب وعدم التقدير له [٤٧، ص٢٤٠].

واستماع الداعية إلى المدعوين أدعى إلى تأثرهم به وبحديثه، ولا ينبغي أن يستأثر الداعية بالحديث دون المدعو قال يزيد بن أبي حبيب: إن فتنة العالم أن يكون الكلام أحب إليه من الاستماع [٢١، جـ١ ، ص ١٣٧].

ثالثا: هيئة الداعية

إن حركات الداعية وهيئته ونبرات صوته لها أثرها الواضح في الاستماع وظهور نبرات الحزن مثلا في صوت الداعية عند روايته لقصة مؤثرة تدعو المستمع إلى مزيد من الإصغاء، ولذلك فصوت الداعية لا ينبغي أن يكون على وتيرة واحدة فلحالات الحزن نبرة والغضب نبرة والسرور نبرة.

كما أن تغيير وضع الجلسة أو حركة اليد له أثره في الاستماع وفي الحديث المتفق عليه عن أبي بكرة نفيع بن الحارث رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: "ألا أنبئكم بأكبر الكبائر؟ ،" وكان متكئا فجلس، فقال: "ألا وقول الزور وشهادة الزور" فما زال يكررها حتى قلنا ليته سكت [١٥ ،الأدب ،٦ ؛ ٢٥ ، الإيمان ،٣٨].

وفي الحديث: استحباب انزعاج الواعظ في موعظته والخطيب في خطبته ؛ ليكون ذلك أبلغ في الوعي عنه، والزجر عن فعل ما ينهى عنه [٥٠ ، جـ١ ، ص٤٠٨].

قال ابن حجر رحمه الله : "وسبب الاهتمام بذلك حتى جلس بعد اتكائه سهولة وقوع الناس فيه وتهاونهم به، ولأن مفسدته متعدية إلى الغير بخلاف ما معه فقاصرة عليه غالبا" [١٢ ، جـ٥ ، ص٢٦٣].

إن تغيير الداعية لوضعه عندما يريد تأكيد معنى معين يزيد من قوة الإنصات عند المدعو وكذلك الأمر عندما يشعر الداعية بضعف الإنصات عند المدعو، فإن تغيير الداعية وضعه والتحرك بالجسم إلى الأمام والخلف كل ذلك يزيد من إنصات المدعو.

كما أن موقع الداعية من المدعوين يؤثر في الاستماع ولذلك شرع للخطيب أن يخطب على منبر؛ ليكون أبلغ في إسماعه للناس ورؤيتهم إياه [١٢ ، جـ١ ، ١٥٩].

رابعا: القدوة

إن مما يزيد من إنصات المدعو واستماعه إلى الداعية، أن يكون الداعية عاملا بما يقول غير مخالف له، فعندما يتحدث الداعية عن الزهد مثلا ينصرف المدعو بذهنه إلى هيئة الداعية فإن كان يرى عليه آثار الزهد أو يعلم عنه ذلك زاد إنصاته له وإن كان الأمر بخلاف ذلك كان ذلك سبيلا إلى تشتت ذهن المدعو وتفكيره في الداعية لا في كلامه.

وتشير إحدى الدراسات إلى أن٨٧ ٪ من المعلومات المخزونة في عقول الناس تدخل عن طريق عيونهم وعندما تتناقض كلمات المتحدث مع أفعاله فإن المستمعين سوف يصدقون أفعاله [١٨ ، ص١٨].

خامسا: الاستنصات

ويندب للداعية أن يستنصت المدعوين قبل أن يشرع في دعوتهم لحديث جرير بن عبدالله رضي الله: قال: قال لي رسول الله ﷺ في حجة الوداع: "استنصت الناس"، ثم قال: "لا ترجعوا بعدي كفارا يضرب بعضكم رقاب بعض" [١٥ ، العلم، ٤٣ ؛ ٢٥ ، الإيمان، ٢٩].

وقد ساق الإمام النووي رحمه الله هذا الحديث في *رياض الصالحين* في باب إصغاء الجليس لحديث جليسه الذي ليس بحرام أو استنصات العالم والواعظ حاضري مجلسه.

وفي الاستنصات تهيئة للمدعو لسماع موضوع الدعوة، ومن الألفاظ التي تقال للإستنصات كلمة صه، وقد قالتها أم إسماعيل - عليه السلام - لما أشرفت على المروة وسمعت صوتا قالت: صه تريد نفسها ثم تسمعت [١٥ ، الأنبياء، ٩]. قال ابن الأثير رحمه الله: "صه كلمة زجر تقال عند الإسكات بمعنى اسكت وتكون للواحد والاثنين والجمع والمذكر والمؤنث، وهي من أسماء الأفعال، وتنون ولا تنون، فإذا نونت فهي للتنكير كأنك تقول: اسكت سكوتا، وإذا لم تنون للتعريف أي اسكت السكوت المعروف منك» [٥ ، جـ٣، ص٦٣].

وقول أم إسماعيل صه كأنها خاطبت نفسها فقالت لها: اسكتي [١٢ ، جـ٦، ص٤٠٢].

سادسا: إثارة الاهتمام على طريق الأسئلة

ومن الوسائل التي تدعو المستمع إلى مزيد من الإنصات أن تكون بداية حديث الداعية تجذب المدعو للاستماع.

فالأسئلة المباشرة للمدعو عند بداية الحديث أو أثناءه تثير اهتمامه وتدعو إلى الإنصات بشكل أكبر. وتتعدد أغراض الأسئلة، فقد تكون لتأكيد المعنى عند المستمع كما كان في حجة الوداع لما سأل النبي ﷺ الصحابة في خطبته فقال: "أي شهر هذا؟" قال الراوي - قلنا: الله ورسوله أعلم فسكت حتى ظننا أنه سيسميه بغير اسمه، قال: "أليس ذا الحجة؟" قلنا: بلى، قال: "أي بلد هذا؟" قلنا: الله ورسوله أعلم. فسكت حتى ظننا أنه سيسميه بغير اسمه، قال: "أليس البلدة؟" قلنا بلى، قال: "فأي يوم هذا؟" قلنا: الله ورسوله أعلم، فسكت حتى ظننا أنه سيسميه بغير اسمه، قال: "أليس يوم النحر؟" قلنا: بلى، قال: "فإن دماءكم وأموالكم وأعراضكم عليكم حرام كحرمة يومكم هذا في بلدكم هذا في شهركم هذا..." [١٥، الأضاحي، ٥].

وسؤاله ﷺ عن الثلاثة وسكوته بعد كل سؤال منها كان لاستحضار فهومهم، وليقبلوا عليه بكليتهم، وليستشعروا عظمة ما يخبرهم عنه، ولذلك قال بعد هذا فإن دماءكم... إلخ... مبالغة في تحريم هذه الأشياء [١٢، جـ١، ص١٥٩].

وقد تكون الأسئلة في بداية حديث الداعية ويقصد منها أن يضمن أكبر قدر من التوافق بينه وبين المدعوين وذلك بتوجيه أسئلة تكون أجابتها: نعم من قبل المدعو والداعية، وهي تفيد كثيرا في الإنصات من قبل المدعوين.

سابعا: معرفة استعداد المدعو ومتابعته أثناء الحديث

ومما يعين على حسن الاستماع والإنصات أن يتعرف الداعية قبل وأثناء الحديث على استعداد المدعو للاستماع، ويقيس الداعية ذلك بملاحظته لهيئة المدعو من السكوت

والنظر بالعين إلى الداعية وغير ذلك من العلامات التي يستدل بها الداعية على استعداد المدعو للاستماع. إن الداعية إذا كان قوي الملاحظة مهتما بمدى تأثيره على المدعوين فإنه نادرا ما يكون مضطرا لسؤالهم عن مدى إنصاتهم له لأنه يعرف ذلك من خلال هيئاتهم وردود أفعالهم [١٨، ص١٩].

إن الوعي لما يقوله الداعية يتطلب مزيدا من الإعداد والتهيئة للنفس، وينبغي للداعية أن لا يبدأ حديثه إلا إذا ظهر من المدعو الاهتمام والاستعداد للاستماع [١٣، ص ص٤٣، ١١٩].

وكان عبدالله بن مسعود رضي الله عنه يقول: "حدث الناس ما حدجوك بأسماعهم ولحظوك بأبصارهم فإذا رأيت منهم فتورا فأمسك" [٤٣، جـ١، ص١٠٤؛ ٥، جـ١، ص٣٥٢]. وقال مطرف بن عبدالله: "لاتطعم طعامك من لا يشتهيه، يعني لا تقبل بحديثك على من لا يقبل عليه بوجهه" [٤٤، جـ١، ص١٠٤؛ ٤٥، جـ١، ص١٩٥].

ولذلك ينبغي للداعية إذا أنكر عين السامع أو وجده لم يخلص له في الاستماع أو كان لاهيا عنه أن يتوقف عن حديثه أو يستفهمه عن معنى حديثه [٤٥، جـ١، ص١٩٥]، واهتمام الداعية باستعداد المدعو وحسن استماعه يزيد من نشاط الداعية وقوة حديثه؛ لأن نشاط المتحدث على قدر فهم المستمع.

فإنصات المدعو وقوة فهمه خير معين للداعية في حديثه. وسيأتي مزيد بيان لذلك في المبحث التالي.

ثامنا: إثارة الاهتمام عن طريق التكرار وأدوات التنبيه

يأتي التكرار في الكلام لتأكيد المعنى أو لتهيئة النفس للاستماع لما يقال، ومن أمثلة ذلك ما تقدم من قول النبي ﷺ: "ألا أنبئكم بأكبر الكبائر" ثلاثا.

وقوله ﷺ : "والله لا يؤمن، والله لا يؤمن، والله لا يؤمن، قيل: من يا رسول الله؟ قال: الذي لا يأمن جاره بوائقه"[٤] [١٥، الأدب، ٢٩].

وقوله ﷺ: لأصحابه: "ألا تسمعون، ألا تسمعون إن البذاذة من الإيمان إن البذاذة من الإيمان" [٥١، الترجل، ١؛ ٥٢، جـ١، ص١٠٥٨].

قال ابن علان في *دليل الفالحين*: ألا حرف استفتاح وأتي به تحريضا للاستماع لما بعدها وليتنبه المخاطب من غفلته، ليتوجه لسماع ما يلقى إليه، وقوله: تسمعون، تصريح بالإصغاء والاستماع سماع فهم وانتفاع، مع أنه ﷺ عالم بأنهم يستمعون لما يقوله ويبادرون إلى امتثاله [٤٣، جـ٢، ص ص١٨٠، ٤٨٦].

المبحث الثالث : الوسائل المتعلقة بالمدعو

أولا: معرفة أهمية الاستماع وحكمه

إن من الوسائل المعينة على حسن الاستماع من قبل المدعو معرفته لحكم الاستماع والإنصات وتقدم الحديث عن وجوب الإنصات لخطبة الجمعة ولقراءة القرآن.

وقد عقد الإمام البخاري رحمه الله في صحيحه بابا في الإنصات للعلماء وساق حديث جرير بن عبدالله رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال له: "استنصت الناس" [١٥، العلم، ٤٣].

قال ابن حجر رحمه الله الإنصات للعلماء: أي السكوت والاستماع لما يقولونه.

وذكر من فوائد الحديث ما قاله ابن بطال أن الإنصات للعلماء لازم للمتعلمين لأن العلماء ورثة الأنبياء [١٢، جـ١، ص٢١٧].

---

٤ البوائق: الشرور [٥، جـ١، ص١٦٢].

وقال عمر بن عبدالعزيز رحمه الله: "يجب الإنصات لقول كل واعظ" [١٦، جـ٣، ص٣١٩]، إن مما يزيد من إنصات المدعو ويدعوه إلى حسن الاستماع علمه بأهمية الإنصات وأن الشارع قد أوجبه حال قراءة القرآن وحال سماع الخطبة والموعظة ولذلك فإن انتفاع المدعو بالقرآن والخطبة والموعظة يرتبط مباشرة بإنصاته وحسن استماعه.

ثانيا: تواصي المدعوين بالإنصات وحسن الاستماع

لا يقف المدعو عند إنصات نفسه ودعوتها إلى الاستماع بل لابد أن يدعو غيره إلى الإنصات، وهذا من التواصي بالحق والتعاون على البر والتقوى وهو وسيلة إلى منع التشويش الذي يصرف المدعوين عن حسن الاستماع.

وعندما صرف الله نفرا من الجن يستمعون القرآن أوصى بعضهم بعضا بالإنصات قال تعالى: ﴿ وَإِذْ صَرَفْنَآ إِلَيْكَ نَفَرًا مِّنَ ٱلْجِنِّ يَسْتَمِعُونَ ٱلْقُرْءَانَ فَلَمَّا حَضَرُوهُ قَالُوٓاْ أَنصِتُواْۖ فَلَمَّا قُضِيَ وَلَّوْاْ إِلَىٰ قَوْمِهِم مُّنذِرِينَ ﴾ [سورة الأحقاف، آية٢٩].

وكان إنصاتهم وحسن استماعهم سببا في استجابتهم للحق وعودتهم إلى قومهم منذرين لهم: ﴿ قَالُواْ يَٰقَوْمَنَآ إِنَّا سَمِعْنَا كِتَٰبًا أُنزِلَ مِنۢ بَعْدِ مُوسَىٰ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ يَهْدِيٓ إِلَى ٱلْحَقِّ وَإِلَىٰ طَرِيقٍ مُّسْتَقِيمٍ ۝ يَٰقَوْمَنَآ أَجِيبُواْ دَاعِيَ ٱللَّهِ وَءَامِنُواْ بِهِۦ يَغْفِرْ لَكُم مِّن ذُنُوبِكُمْ وَيُجِرْكُم مِّنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ ۝ وَمَن لَّا يُجِبْ دَاعِيَ ٱللَّهِ فَلَيْسَ بِمُعْجِزٍ فِي ٱلْأَرْضِ وَلَيْسَ لَهُۥ مِن دُونِهِۦٓ أَوْلِيَآءُۚ أُوْلَٰٓئِكَ فِي ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ﴾ [سورة الأحقاف، الآيات: ٣٠ ـ ٣٢].

قال قتادة رحمه الله: قد علم القوم أنهم لن يعقلوا حتى ينصتوا [٣٢، جـ٢٦، ص٣٣]. وقال في *التحرير والتنوير*: "قالوا كلهم أنصتوا كل واحد يقولها للبقية حرصا على الوعي فنطق بها جميعهم" [٣٧، جـ٦، ص٥٩].

وفي قولهم أنصتوا تأدب مع العلم في تعلمه ومع معلمه [٢٧، جـ٧، ص١٤١].

ثالثا: إدراك المدعو ضرورة الاستماع الجيد

تقدم في الحديث عن الوسائل المتعلقة بالداعية أن حسن استماع المدعو يعود بالفائدة على الداعية. حيث إن المدعو يمارس التغذية العكسية بتشجيعه الصادق في الاستماع وتفاعله مع الداعية [١٣، ص١٢٥].

ولذلك فإن إنصات المستمع وإصغاءه يزيد في قوة المتحدث.

قال الإمام الأوزاعي رحمه الله: "إن حسن الاستماع قوة للمحدث" [٤٥، جـ١، ص٢٠١].

وإذا كان على المدعو أن يدرك وجوب الاستماع فإن عليه أن يعلم أن فائدة استماعه تعود إليه وإلى الداعية.

ولذلك ينبغي للداعية أن يذكر المدعوين بضرورة الإنصات والاستماع الجيد وحضور الذهن والإصغاء بالقلب إلى الموضوع الذي يتحدث عنه.

كما ينبغي أن يكون للناس اهتمام بالتربية على حسن الإنصات والإصغاء منذ الصغر وأن يكون لهم حظ وافر من الاستماع.

رابعا: التغاضي عن عيوب الداعية

إن من أهم الأسباب التي تساعد على الإنصات الجيد تغاضي المدعو عن عيوب الداعية؛ لأن النفوس مجبولة على عدم الانتفاع بكلام من لايعمل بعلمه ولاينتفع به [٢٦، جـ١، ص ٤٤٦].

وعلاقة الداعية بالمدعو توجب على كل منهما أن يستر عيب الآخر ولايتحدث به وللداعية حق على المدعو "أن يجمع له باله ويصغي إلى حديثه، ويكتم عليه سره ويبسط له عذره" [٤٥، جـ١، ص١٩٥].

فيجب على المدعو أن لا يبحث عن عيوب الداعية "ولا يجعل لرأيه الشخصي تأثيرا مسبقا على استعداده للإنصات إليه سواء كان السبب في مظهره أو شكله أو فكره" [١٣، ص١٢٤]. إن بعض المدعوين يحفظ الأخطاء التي يقع فيها الداعية ليتحدث بها، فتقل أو تنعدم استفادته من الحديث فلابد أن يعذر المدعو الداعية على ما يبدر منه من زلل أو خطأ.

الخاتمـــــة

الحمد لله الذي يسر وأعان على إتمام هذا البحث، وقد حاولت من خلاله بيان أهمية الاستماع وضرورة اهتمام الدعاة والمدعوين به ومعرفة طرقه وأدواته وتبين لي من خلال ذلك بعض النتائج التي من أبرزها.

١ ـ إن الاستماع جزء مهم في حياة كل إنسان، وكما أن على كل فرد أن يتعلم كيف يتكلم فإن عليه أيضا أن يتعلم كيف يستمع وهذا الأمر يجب أن يبدأ مع المرء من صغره وفي مراحل تعليمه الأولى فكما يتعلم القراءة والكتابة يتعلم الاستماع إلى الآخرين.

٢ ـ تبين من خلال هذه الدراسة أن أصول الاستماع وطرائقه وأصناف المستمعين كان مجال اهتمام واسع من علماء المسلمين قديما فهم وإن لم يضعوا مصنفات مفردة لهذا الموضوع إلا أن كتبهم لم تخل من الحديث عنه.

٣ ـ إن الاستماع والإنصات والإصغاء عمل متكامل يقوم به الفرد لفهم وإدراك معاني الحديث، ولا يصح فهم المرء إلا بأن تجتمع له هذه الثلاثة فيستمع بأذنيه وينصت بلسانه وعينيه ويصغي بقلبه وبدنه.

٤ ـ إن تحسين الاستماع لا يتعلق بالمدعو فقط بل بجميع أركان الدعوة فالداعية والوسيلة ومضمون الدعوة والمكان والزمان كل ذلك له أثره في تحسين الاستماع.

٥ ـ إن الاستماع الصحيح سبب في نجاح الداعية واستجابة المدعوين، ويتفاوت الناس في الاستماع والإنصات، وتبعا لذلك تكون استجابتهم لكلام الداعية. ولذلك فإن الداعية مطالب بأن يسعى إلى معرفة قدرات المدعوين في الاستماع كما أن عليه أن يبين أهمية الاستماع؛ لأن الاستماع الصحيح سبب في فهم المدعو للدعوة وإدراكه لمضمونها.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المراجـــــع

[١] الأصفهاني، الراغب. *المفردات في غريب القرآن*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٢] ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د. ت.

[٣] العثيمين. محمد بن صالح. *شرح العقيدة الواسطية*. ط٢. الرياض: دار الثريا، ١٤١٧هـ.

[٤] ابن فارس، أحمد. معجم *مقاييس اللغة*. ط٣. القاهرة: مكتبة الخانجي. ١٤٠٢هـ.

[٥] ابن الأثير، ابن المبارك بن محمد الجزري. *النهاية في غريب الحديث والأثر*. لاهور: أنصار السنة، د.ت.

[٦] ابن كثير، أبو الفدا إسماعيل. *تفسير القرآن العظيم*. ط١. المدينة: مكتبة طيبة، ١٤١٠هـ.

[٧] الشوكاني، محمد بن علي. *فتح القدير*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٣هـ.

[٨] القرطبي، محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٣هـ.

[٩] ابن مفلح، شمس الدين محمد. *الآداب الشرعية والمنح المرعية*. القاهرة: مؤسسة قرطبة، د.ت.

[١٠] الصويان، أحمد. *الحوار أصوله المنهجية وآدابه السلوكية*. ط١. الرياض: دار الوطن، ١٤١٣هـ.

[١١] السيوطي، جلال الدين. *الدر المنثور في التفسير بالمأثور*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ.

[١٢] ابن حجر، أحمد بن علي. *فتح الباري شرح صحيح البخاري*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[١٣] هلال، محمد عبدالغني. *مهارات الاتصال*. ط٢. القاهرة: مركز تطوير الأداء، ١٩٩٦م.

[١٤] السعدي، عبدالرحمن بن ناصر. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. ط٢. بيروت: مؤسسة آسام، ١٤١٧هـ.

[١٥] البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. ط١. الرياض: دار السلام، ١٤١٧هـ.

[١٦] البغوي، الحسين بن مسعود. *معالم التنزيل*. الرياض: دار طيبة، ١٤٠٩هـ.

[١٧] سعيد، أحمد راشد. *فن الكلام مدخل إلى علم الاتصال*. ط١. الرياض: دار جبل الشيخ، ١٤١٨هـ.

[١٨] ديب، سام. *الخطوات الذكية*. ترجمة سامي سليمان. ط١. الرياض: دار المؤتمن للنشر، ١٤٠٧هـ.

[١٩] كوفي، ستيفن. *العادات السبع للقادة الإداريين*. ترجمة هشام عبدالله. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٦م.

[٢٠] البغدادي، الخطيب. *كتاب الفقيه والمتفقه*. ط١. الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤١٧هـ.

[٢١] ابن عبدالبر، يوسف بن عبدالله. *جامع بيان العلم وفضله*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٩٨هـ.

[٢٢] البستي، محمد بن حبان. *روضى العقلاء ونزهة الفضلاء*. مكة: دار الباز، د.ت.

[٢٣] ابن حنبل، الإمام أحمد. *كتاب الزهد*. ط١. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٦هـ.

[٢٤] الذهبي، شمس الدين. *سير أعلام النبلاء*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة ١٤٠٣هـ.

[٢٥] النيسابوري، الإمام مسلم. *صحيح مسلم*. ط١. بيروت: دار ابن حزم، ١٤١٦هـ.

[٢٦] ابن القيم، شمس الدين محمد بن أبي بكر. *مدارج السالكين*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٣٩٢هـ.

[٢٧] البقاعي، برهان الدين. *نظم الدرر في تناسب الآي والسور*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.

[٢٨] ابن القيم، شمس الدين محمد بن أبي بكر. *زاد المعاد في هدي خير العباد*. ط١٣. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٦هـ.

[٢٩] النووي، يحيى بن شرف. *شرح صحيح مسلم*. ط١. الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٠٧هـ.

[٣٠] عبدالحليم. محيي الدين. *خطبة الجمعة والاتصال بالجماهير*. القاهرة: مكتبى الأنجلو، د.ت.

[٣١] القرني، علي. *حتى لا تكون كلا*. ط١. جدة: دار الأندلس الخضراء، ١٤١٨هـ.

[٣٢] الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. ط٣. القاهرة: البابي الحلبي، ١٣٨٨هـ.

[٣٣] ابن تيمية، شيخ الإسلام. *مجموع الفتاوى*. مكة المكرمة: الرئاسة العامة لشؤون الحرمين، د. ت.

[٣٤] ابن حجر، أحمد بن علي. *الإصابة في تمييز الصحابة*. بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

[٣٥] العثيمين، محمد بن صالح. *شرح رياض الصالحين*. ط١. الرياض: دار الوطن، ١٤١٦هـ.

[٣٦] الفوزان، صالح. *الضياء اللامع من الأحاديث الجوامع*. ط٢. الرياض. مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤١٦هـ.

[٣٧] ابن عاشور، الطاهر. *تفسير التحرير والتنوير*. تونس: الدار التونسية للنشر، د.ت.

[٣٨] الكناني، ابن جماعة. *تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

[٣٩] كينان، كيت. *أساليب الإقناع الإداري*. ط١. ترجمة مركز التعريب والترجمة. بيروت: الدار العربية للعلوم، ١٤١٧هـ.

[٤٠] فراج، عزالدين. *فن الحديث*. القاهرة: دار الفكر العربي، د.ت.

[٤١] كارلسون، ريتشارد. *لا تهتم بصغائر الأمور*. ط١. الرياض: مكتبة جرير، ١٩٩٩م.

[٤٢] النووي، الإمام يحيى بن شرف. *رياض الصالحين*. الرياض: دار الوراق، ١٤١٦هـ.

[٤٣] الصديقي، ابن علان. *دليل الفالحين لطرق رياض الصالحين*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٤٤] الجاحظ، أبو عثمان عمرو. *البيان والتبيين*. بيروت: دار الجيل، د.ت.

[٤٥] القيرواني، أبو إسحاق إبراهيم. *زهر الآداب وثمر الألباب*. ط٤. بيروت: دار الجيل، د.ت.

[٤٦] أرنبورج، جونز. *الإلقاء الناجح*. ط١. ترجمة جمالات هاشم. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٨هـ.

[٤٧] زمزمي، يحيى. *الحوار آدابه وضوابطه في ضوء الكتاب والسنة*. ط١. مكة: دار التربية، ١٤١٤هـ.

[٤٨] هشام، عبدالملك. *السيرة النبوية*. ط١. بيروت: دار إحياء التراث العربية، ١٤١٥هـ.

[٤٩] الحاكم، أبو عبدالله محمد بن عبدالله. *المستدرك على الصحيحين*. ط١. بيروت: دار المعرفة، ١٤١٨هـ.

[٥٠] الهلالي، سليم. *شرح رياض الصالحين*. ط١. الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤١٥هـ.

[٥١] السجستاني، أبو داود. *سنن أبي داود*. ط١. بيروت: دار ابن حزم. ١٤١٩هـ.

[٥٢] الألباني، محمد ناصر. *صحيح الجامع الصغير وزيادته*. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٦هـ.

Listening in the Field of Islamic Call: Its Importance and Ways of Development

Abdullah Bin Ibrahim Alluhaidan
Assistant Professor, Dept. of Islamic Call,
College of Islamic Call and Communication.
Al-Imam Muhammad Bin Saud Islamic University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Listening occupies an important part in every man's life. It is a basic tool in acquiring knowledge, and delivering Islamic call to people, thus guiding them to Islam.

This research aims to point out the concept of listening and its importance in the field of calling people to Allah, to show its necessity for both those who are being call to Allah and those called. For this reason, the researcher shows the essence of listening, hearing and auditing, types and degrees of listening, kinds of listeners and the means of good listening.

The present research is divided into two chapters, each has three parts, followed by a conclusion containing some of the results attained by the researcher.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٤٣-٢٥٧ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

الحصيلة المعرفية في فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية لدى معلمي التربية البدنية في منطقة مدينة الرياض التعليمية

خالد بن صالح المزيني* و عبدالرحمن بن سعد العنقري**

**أستاذ مشارك **أستاذ مساعد، قسم التربية البدنية*

وعلوم الحركة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٩/٢/١٤٢١هـ ؛ وقبل للنشر بتاريخ ١٦/٨/١٤٢١هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى قياس الحصيلة المعرفية في الجوانب الفسيولوجية والميكانيكية الحيوية المرتبطة بالنشاط البدني لدى معلمي التربية البدنية، ممن يحملون درجة البكالوريوس ، في مدينة الرياض . حيث تم عشوائيا اختيار ٣٢ معلما (متوسط± انحراف معياري للعمر وسنوات الخدمة = ٣٢.٤٨± ٣.٨٢ و ٨.٦٢ ± ٣.٩٤على التوالي) ومن ثم أخضعوا لاختبار تحريري ، تم التأكد من صدق محتواه وصدقه التلازمي ، أشرف عليه الباحثان مباشرة واشتمل على ٣٠ سؤالا في موضوعات فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية. بلغ متوسط مؤشر السهولة لجميع الأسئلة ٥٧٪. وأشارت النتائج إلى وجود ضعف في المستوى العلمي لدى عينة الدراسة ، حيث بلغ متوسط النسبة المئوية للدرجة النهائية (± انحراف معياري) التي حصل عليها المعلمون في موضوعات فسيولوجيا الجهد البدني وفي موضوعات الميكانيكا الحيوية ٤٣.٩٥%± ١٦.٦١و ٢٥.٨٩% ± ١١.٤٤ على التوالي ، كما كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠.٠٥ بين هذين المتوسطين. ودلت النتائج أيضا على وجود علاقة عكسية بين عدد سنوات الخدمة في تدريس التربية البدنية والدرجة النهائية لكل من

موضوعات فسيولوجيا الجهد البدني (ر = -٠.٤٥ ، مستوى الدلالة =٠.٠١) وموضوعات الميكانيكا الحيوية (ر = -٠.٤٠ ، مستوى الدلالة = ٠.٠٣). ولم يكن أي من العمر، وسنوات الخدمة، وعدد مرات حضور الندوات والدورات مؤشرا دالا على التنبؤ بدرجة أي من المجالين قيد الدراسة. وخلاصة القول، فإن هناك ضعفا واضحا في المعلومات المتعلقة بفسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية لدى معلمي التربية البدنية ؛ لذلك يوصي الباحثان بتطوير المستوى العلمي في هذين المجالين لهذه الفئة من المعلمين .

مقدمة

تعتبر التربية البدنية أحد المكونات المهمة للتربية العامة. فبالإضافة إلى مساهمتها في التطور العقلي فإنها تساهم بشكل فعال في النمو الجسمي والمحافظة على الصحة ، وهو أمر قد لا توفره المجالات التربوية الأخرى. هذا النمو بأنواعه لا يتحقق في أي برنامج للتربية البدنية إلا في وجود عناصر مثل تعليم المهارات الحسية الحركية، واكتساب المعرفة، وتطوير اللياقة البدنية ، وتطوير السلوك الاجتماعي والاتجاهات الإيجابية [١].

ولأن المعلم هو أحد الأعمدة الرئيسة في العملية التعليمية ، فإن عدم إلمامه بالمعلومات المتعلقة بالجوانب الحركية في التربية البدنية يمثل فجوة في العملية التعليمية لا يمكن تفاديها حتى في ظل وجود المقرر الدراسي المكتمل المواصفات. في الواقع ، توفر طبيعة درس التربية البدنية لمعلم التربية البدنية شيئا من الخصوصية مقارنة بمعلمي المواد الأخرى، ذلك كون درس التربية البدنية يؤدى خارج الفصل، فالتعامل مع الطلاب في الملعب أو المضمار يختلف تماما عن التعامل في فصل مغلق. ومن أهم هذه الاختلافات هو وجود الطالب في وضع يتوجب عليه بذل جهد بدني غير عادي ، هذا الجهد له تأثيراته الفسيولوجية و النفسية والاجتماعية والتي إذا لم يتم التعرف عليها ومراعاتها فإنها قد تؤثر سلبا على الطلاب.

وتكمن إشكالية معلم التربية البدنية ليس فقط في ضرورة إلمامه بالطريقة التي علية أن يقدم بها المعلومات ، وما يصاحب ذلك من ملاحظة الأخطاء والقدرة على

اكتشافها، وأهمية تقديم التغذية الراجعة ، ولكن فيما إذا كان يعي المعلومات التي ينبغي عليه تقديمها. فعلى سبيل المثال، فإن معلم التربية البدنية في حاجة ماسة لإلمام كافٍ بفسيولوجيا الجهد البدني و الميكانيكا الحيوية، وذلك لإثراء معرفة هذا المعلم فيما يتعلق بتطوير اللياقة البدنية ، وتعليم المهارات الحس-حركية ، وتطوير الأداء . وتأكيدا لأهمية هذين المجالين نجد ، على سبيل المثال ، أن ١٠٠٪ من برامج إعداد معلم التربية البدنية في الجامعات الكندية تحتوي على هذين المجالين كمقررات أساسية[٢].

ويدرس علم فسيولوجيا الجهد البدني استجابة أجهزة الجسم المختلفة للجهد البدني وتكيفها للتدريب. أما الميكانيكا الحيوية، فتدرس أعضاء الجسم من نواحٍ ميكانيكية من خلال تطبيق قوانين الفيزياء الميكانيكية وذلك لتطوير الأداء ومنع الإصابة. إن ضعف إلمام معلم التربية البدنية بالمبادئ الأساسية لهذين المجالين قد يضعف من قدرته عند التخطيط لبرامج تأهيل الطلاب لياقيا و صحيا أو حتى عند تنفيذ منهج التربية البدنية، مما قد يتسبب في تعريض الطلاب لبعض المشاكل الصحية والإصابات نتيجة لعدم الوعي بأبسط قواعد السلامة الصحية أو الأدائية التي أساسها هذين المجالين.

وانطلاقا مما سبق ، أجريت العديد من الدراسات في التربية البدنية المدرسية تناولت معظم جوانب العملية التعليمية [٣-٨]. ومن ضمن الدراسات المتعلقة بمدرس التربية البدنية ، والمرتبطة بطريقة غير مباشرة بالدراسة الحالية ، قام سكمب Schemmpp [٩] بدراسة أحد معلمي التربية البدنية ممن قاموا بجهد شخصي لتطوير معلوماتهم في مجال تخصصهم. وتمت دراسة هذا المعلم عن طريق المقابلة الشخصية والملاحظة وتحليل إنتاجه و تحفيزه لاسترجاع المعلومات عن طريق مشاهدة الفيديو. ودلت نتائج هذه الدراسة إلى أن هذا المعلم قد زادت حصيلته المعلوماتية بدرجة كبيرة. وفي دراسة أخرى قام بها روفقنو Rovegno [١٠] مستخدما المقابلة الشخصية و الملاحظة، وجد أن الأهداف لدى معلمي التربية البدنية تكون غير واضحة عند تدريسهم المعلومات الدقيقة في مجالهم التخصصي.

وفي دراسة مقارنة قام مانروس Manross وآخرون [١١] بمقارنة معلمي التربية البدنية كثيري الخبرة بقليلي الخبرة في التدريس في أكثر من مجال تخصصي و ذلك عن طريق المقابلة الشخصية. وجد الباحثون أن المعلمين كثيري الخبرة في التدريس يتذمرون من عدم وجود الدافع لدى الطلاب ، بينما اشتكى المعلمون قليلو الخبرة من صعوبة إيجاد الأنشطة المناسبة للطلاب.

وفي دراسة مسحية ، أكثر ارتباطا إلى حد ما في الدراسة الحالية ، عمد ميلر وهوسنر Miller and Housner [١٢] إلى اختبار الحصيلة المعرفية المتعلقة باللياقة البدنية المرتبطة بالصحة ومقارنتها لدى ثلاث مجموعات هي طلاب التربية البدنية ، ومعلمي التربية البدنية على رأس العمل ، وطلاب الدراسات العليا المتخصصين في فسيولوجيا الجهد البدني . وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى تفوق طلاب الدراسات العليا وضعف مستوى المعلمين على رأس العمل .

أما فيما يتعلق بالدراسات المرتبطة مباشرة في موضوع الدراسة الحالية ، فلقد أسفرت نتائج البحث على قواعد البيانات المتوافرة عن عدم وجود أي دراسة مطابقة. كما أنه لا توجد دراسة على المستوى المحلي بحثت في نفس موضوع الدراسة الحالية. أما على مستوى العالم العربي ، فعلى حد علمنا لا توجد أي دراسة مشابهة للدراسة الحالية. وعلى الرغم من أن هذه الحقيقة تزيد من أهمية الدراسة الحالية ، إلا أنها تجعل مهمة تفسير النتائج ومناقشتها أكثر صعوبة.

الهدف من الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى قياس الحصيلة المعرفية في مجالي فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية لدى معلمي التربية البدنية ، ممن يحملون درجة البكالوريوس ، في مدينة الرياض .

الطريقة والإجراءات

عينة البحث

تم عشوائيا اختيار ثلاثة مراكز من بين المراكز التعليمية الخمسة في مدينة الرياض . ثم بعد ذلك تم اختيار ٣٢ معلم تربية بدنية من حملة البكالوريوس (٢١٪ من العدد الكلي والبالغ ١٥٢ معلما) بطريقة عشوائية راعت التوازن بين المراكز الثلاثة وبحيث تم الاختيار من ٢٠ مدرسة متوسطة و ١٠ مدارس ثانوية.

أداة القياس

تم إعداد اختبار معرفي knowledge test من قبل الباحثين ، وهما مختصان في فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية ، حيث قاما بإعداد مجموعة من الأسئلة تركزت على مواضيع أساسية لمعلم التربية البدنية ، وهي ما يقدم في مقررات كل من فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية في مرحلة البكالوريوس في قسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود وكليات المعلمين في مدينة الرياض. وكانت الأسئلة على شكل اختيار متعدد (موضوعي) من أربع فقرات. ولقد تم التأكد من صدق المحتوى content validity للأسئلة على مرحلتين [١٣ ، ص١٤١] : الأولى تمثلت في فحص شامل لمحتويات فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية والتي تقدم على مستوى الأقسام والكليات المتخصصة وذلك استعدادا لأختيار أسئلة تمثل هذا المحتوى . أما المرحلة الثانية ، فتم فيها وضع أسئلة الاختبار ومن ثم عرضها على أربعة من الأكاديميين (اثنان منهم بدرجة أستاذ والآخران بدرجة أستاذ مشارك) المختصين في فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية والذين أكدوا جميعا ، بعد استبعاد بعض الأسئلة لعدم ملاءمتها ، على صدق محتواها ومطابقته لما يقدم على مستوى البكالوريوس . وتألفت أداة القياس من ٣٠ سؤالا منها ١٦ في فسيولوجيا الجهد البدني والباقي في الميكانيكا الحيوية.

كما تم التأكد من الصدق التلازمي concurrent validity للاختبار المعرفي في الدراسة الحالية، وذلك بتطبيق الاختبار على عينة (ن = ٢٦) من طلاب مرحلة البكالوريوس الذين أنهوا مقررات الميكانيكا والفسيولوجي ولازالوا يدرسون في هذه المرحلة . ومن ثم تم تحليل العلاقة الارتباطية بين درجاتهم النهائية في الاختبار المعرفي في الدراسة الحالية والمعدل التراكمي لهم ، وأشارت نتيجة هذا التحليل إلى علاقة ارتباطية إيجابية (ر = ٠,٥٨) دالة عند مستوى أقل من ٠.٠١ ، وهي في حدود ما أوصي به في مثل هذا النوع من الصدق [١٣ ، ص ١٦٩] .

تطبيق أداة القياس

تم تطبيق الاختبار بالإشراف المباشر من قبل الباحثين ، وأعطي المشاركون حرية فيما يتعلق بوقت الاختبار ولم يتجاوز وقت الإجابة عن جميع الأسئلة ٤٥ دقيقة.

المعالجة الإحصائية

تم حساب الإحصائيات الوصفية للعينة للمتغيرات قيد الدراسة (العمر ، وسنوات الخدمة ، وعدد الدورات والندوات ، ودرجة اختبار فسيولوجيا الجهد البدني ، ودرجة اختبار الميكانيكا الحيوية) . ولقياس التحصيل المعرفي للعينة فقد تم حساب نسبة الإجابات الصحيحة لكل من فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية وذلك عن طريق قسمة عدد الإجابات الصحيحة على عدد الأسئلة الكلي لكل مجال. كما تم حساب الصعوبة item difficulty [١٤ ، ص٢٤٣] لكل سؤال وذلك بقسمة عدد الإجابات الصحيحة لكل سؤال على عدد الأفراد الذين أجابوا عن ذلك السؤال. تم أيضا حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson للمتغيرات قيد الدراسة وكذلك تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لكل مجال على حدة ، وذلك باستخدام العمر وعدد الدورات والندوات التي حضرها المعلم وعدد سنوات الخدمة في التدريس كعوامل تنبئية ، وذلك لمعرفة مدى

قدرة هذه المتغيرات على التنبؤ بالحصيلة العلمية . وأخيراً تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة ما إذا كان هناك فرق في متوسط الدرجات النهائية بين فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية. ولقد تم تحديد مستوى الدلالة الإحصائية عند ≤ ٠,٠٥ .

النتائج

بلغ متوسط مؤشر السهولة لجميع الأسئلة ٥٧٪ ، كما تراوح مؤشر السهولة بين ٣-٨٤ ٪. يوضح جدول رقم ١ الإحصاءات الوصفية للمتغيرات قيد الدراسة. ويتضح من هذا الجدول فرق التحصيل العلمي بين المجالين (٤٣,٩٥ لفسيولوجيا الجهد البدني مقابل ٢٥.٨٩ للميكانيكا الحيوية) ، حيث كان هذا الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى >٠,٠٥ (ت = ٦,٠٨ ، درجة الحرية = ٣١).

جدول رقم ١. نتيجة الإحصائيات الوصفية للمتغيرات قيد الدراسة

المتغير	المتوسط ± الانحراف المعياري	المدى	عدد العينة (ن)
العمر (سنة)	٣,٨٢ ± ٣٢,٤٨	٤٢-٢٧	٢٩
سنوات الخدمة	٣,٩٤ ± ٨,٦٢	١٩-٤	٣١
عدد المشاركات في الندوات والدورات	١,٥٧ ± ١,٦٢	صفر-٦	٣٢
الدرجة النهائية المئوية لمادة فسيولوجيا الجهد البدني (٪)*	١٦,٦١ ± ٤٣,٩٥	٨١,٢٥ - ١٨,٧٥	٣٢
الدرجة النهائية المئوية لمادة الميكانيكا الحيوية (٪)*	١١,٤٤ ± ٢٥,٨٩	٥٠ - ٧,١٤	٣٢

* تمثل مجموع الإجابات الصحيحة عن عدد الأسئلة الكلي في كل مجال ، والبالغ ١٦ سؤالا للفسيولوجي و ١٤ سؤالا للميكانيكا الحيوية مضروبة في ١٠٠.

أما جدول رقم ٢ ، فيستعرض معاملات الارتباط بين المتغيرات قيد الدراسة. ويتبين من هذا الجدول أن هناك علاقة عكسية بين التحصيل العلمي وسنوات الخدمة. بمعنى آخر، فإنه كلما زادت سنوات الخدمة في التدريس انخفضت درجة الاختبار في كلا المجالين قيد الدراسة .

جدول رقم ٢. مصفوفة الارتباط باستخدام اختبار بيرسون Pearson بين المتغيرات قيد الدراسة

المتغير	١	٢	٣	٤
العمر				
سنوات الخدمة	ر= ٠,٦٦**			
حضور الدورات والندوات	ر= -٠,٠٢	ر= ٠,٣٠		
تحصيل فسيولوجيا الجهد البدني	ر= -٠,٣١	ر= -٠,٤٥**	ر= -٠,١٥	
تحصيل الميكانيكا الحيوية	ر= -٠,٣٨ *	ر= -٠,٤٠ *	ر= ٠,١٤	ر= ٠,٣٣

** دال إحصائيا عند ≥ ٠,٠١ .

* دال إحصائيا عند ≥ ٠,٠٥ .

أما بالنسبة لتحليل الانحدار المتعدد فلم يكن دالا إحصائيا لكل من فسيولوجيا الجهد البدني (ف = ٢,١ ، مستوى الدلالة = ٠,١٣ ، درجة الحرية =٣ و ٢٥) ، ولا الميكانيكا الحيوية (ف = ٢.٢ ، مستوى الدلالة = ٠,١١ ، درجة الحرية ٣ و ٢٥) . علما بأن معامل الارتباط المتعدد (R) لفسيولوجيا الجهد البدني كان ٠,٤٥ ، وهذا يعني أن حوالي ٢٠٪ فقط من التباين في درجات هذا المجال يمكن تفسيره من خلال العلاقة التعددية مع العمر وسنوات الخدمة وعدد الندوات والمؤتمرات . وبلغت مساهمة هذه المتغيرات (٠,٠٩) للعمر و (٠,١٨) لسنوات الخدمة، و (٠,١٤) لعدد الندوات والمؤتمرات. أما معامل الارتباط المتعدد للميكانيكا الحيوية ، فكان حوالي ٠,٤٦ وهذا يعني أن حوالي ٢١٪ من التباين في درجات هذا المجال يمكن تفسيره من خلال العلاقة التعددية مع العمر

(بلغت مساهمته في العلاقة ٠.١٤) وسنوات الخدمة (بلغت مساهمتها في العلاقة ٠.١٤) وعدد الندوات والمؤتمرات (بلغت مساهمتها في العلاقة ٠.٠١) ، ولم يكن أي من هذه العوامل دالا (عند مستوى < ٠.٠٥) على التنبؤ بدرجة اختبار فسيولوجيا الجهد البدني أو الميكانيكا الحيوية.

المناقشة

لا يختلف التربويون على أهمية متابعة المعلمين وتقويمهم بصورة مستمرة . فإذا كان هذا هو الحال بالنسبة للمعلمين بشكل عام ، فإن الأهمية تزداد بالنسبة لمعلمي التربية البدنية وذلك لما لدرس التربية البدنية من خصوصية كما تقدم . لذلك كان الغرض من هذه الدراسة هو قياس المستوى المعرفي لمعلمي التربية البدنية في فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية ، ممن يحملون درجة البكالوريوس ، في مدينة الرياض .

تم وضع الاختبار المعرفي لهذه الدراسة على أساس من الوضوح و الدقة ، مع التأكد أن كل سؤال عالج مفهوما أساسيا يعد ضروريا لكل معلم تربية بدنية ، لأن في ذلك أساس لتخطيط أي برنامج سواءً كان ذلك لرفع مستوى اللياقة البدنية للطلاب أو لحمايتهم من الإصابات أو لمجرد إثراء معرفة الطلاب بالمعلومات المتعلقة بالنشاط البدني ومحاذيره و فوائده لكل الأعمار.

أظهرت النتائج أن متوسط مؤشر سهولة أسئلة الاختبار كان ٥٧٪ وهذا في حدود ما أوصي به [١٥ ، ص٣٤٧]. وعلى الرغم من وقوع ثلاثة أسئلة في مادة الميكانيكا الحيوية دون المدى الموصى به (١٠-٩٠٪) للصعوبة ، إلا أن هذه الأسئلة لم يتم حذفها ، بل أدخلت ضمن الدرجة النهائية وذلك لأهمية المفاهيم التي تقوم هذه الأسئلة بالاستقصاء المعرفي عنها . أحد هذه الأسئلة على سبيل المثال كان عن الزاوية الأقرب للمثلى عند دفع الكرة الحديدية. إذا نظرنا إلى منهج التربية البدنية في المرحلتين المتوسطة والثانوية نجد أنه يتضمن تدريس مهارات الكرة الحديدية. ومن ذلك يتضح بساطة المعلومة

وأهمية معرفتها عند تدريس هذا الموضوع ، فزاوية انطلاق الكرة الحديدية تعتبر عاملا حاسما في مدى المسافة الأفقية المقطوعة و التي هي أساس هذه الرياضة.

لوحظ من خلال نتائج هذه الدراسة الضعف الواضح في الحصيلة العلمية للمجالين قيد الدراسة ، حيث بلغ متوسط النسبة النهائية لفسيولوجيا الجهد البدني حوالي ٤٤٪ مقابل ٢٦٪ فقط للميكانيكا الحيوية . وعلى الرغم من ارتفاع النسبة لمجال فسيولوجيا الجهد البدني مقارنة بالميكانيكا الحيوية ، إلا أن نتائج هذين المجالين كانتا تحت الدرجة المطلوبة للنجاح على مستوى البكالوريوس (٦٠٪). وقد يرجع الفرق في تحصيل معلمي التربية البدنية بين هذين المجالين إلى عدة أسباب منها ، على سبيل المثال ، أن مدة الخدمة في مجال التدريس لدى عينة الدراسة كانت بين ٤ و ١٩ سنة ، وهذا يعني أن أفراد العينة ربما لم يدرسوا هذه المادة بهذا المحتوى المطور الذي يقدم في الوقت الحالي من قبل أقسام التربية البدنية بالجامعات وكليات المعلمين.

إذا كان هناك ضعف واضح في حصيلة معلمي التربية البدنية في الموضوعات المتعلقة بفسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية ، وهذا يتفق مع دراسة ميلر و هوسنر [١٢] والمشار إليها سابقا ، حيث تؤكد ضعف مستوى التحصيل المعرفي المتعلق باللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى المعلمين الذين على رأس العمل .

ولكن ما الأسباب وراء هذا الضعف ؟ في الحقيقة فإن هناك أسبابا عديدة لهذا الضعف قد يكون منها :

أولا : أن ما يطالب المعلمون بتنفيذه في حصص التربية البدنية (من قبل المشرفين على هذه المادة مثلا) يعد بعيدا عن ما يدرسه هؤلاء المعلمون عند تأهيلهم. هذا الواقع ظهر جليا من خلال الزيارات الميدانية للمعلمين والمقابلات الشخصية التي قام بها الباحثان مع بعض مشرفي التربية البدنية ، والذي تبين من خلالها أن هناك فجوة كبيرة بين المادة العلمية المقدمة لهؤلاء المعلمين في مرحلة البكالوريوس ومفردات درس التربية

البدنية ، والذي في الغالب يكون مجرد ممارسة كرة القدم . ويشير متزلر [١٦] في مقالة مرجعية عن زمن حصة التربية البدنية إلى أن المعلمين يقضون معظم الوقت في الترتيب والإشراف على الأنشطة بدلا من شرح المفاهيم أو تعليمها . وفي الواقع فإن حصة التربية البدنية على المستوى المحلي قد لا تختلف في معظم الأحوال في شكلها الحالي عن فترة الاستراحة بين الحصص (الفسحة) . وهذا قد يكون سببا في عدم اهتمام الكثير من معلمي التربية البدنية بتطوير أنفسهم ومواكبة التطور الذي يحدث في مجال التربية البدنية ، وهذا ما يقودنا إلى السبب الثاني.

ثانيا : لا يبدو أن لدى معلمي التربية البدنية اهتماما في تطوير أنفسهم من الناحية العلمية ، حيث اتضح ذلك من خلال عدد الندوات والدورات التي حضرها هؤلاء المعلمون والتي بلغ متوسطها ١،٦٢ خلال سنوات الخدمة التي بلغ متوسطها ٨،٦٢ سنة. إضافة إلى ذلك فإن المادة العلمية المقدمة في هذه الدورات والندوات التي تم حضورها لم تكن مرتبطة ارتباطا مباشرا بالتربية البدنية المدرسية حيث كان معظمها عبارة عن دورات تحكيم لبعض الألعاب الفردية والجماعية . وهذا ما أكدته نتائج هذه الدراسة ، حيث كانت العلاقة بين عدد الدورات والندوات والتحصيل العلمي ضعيفة ، بل هي سالبة في حالة مادة فسيولوجيا الجهد البدني . ويبدو أيضا أن جهود هؤلاء المعلمين الفردية في تطوير ذاتهم في مجال تخصصهم قد تكون متواضعة ، حيث أبدى بعض المعلمين عدم معرفتهم بأبسط المفاهيم في علوم الحركة مثل معرفة أنواع الألياف العضلية أو قوانين نيوتن وما شابه ذلك. وقد يكون لدى البعض من قدامى الخريجين بعض العذر ، وذلك إما لعدم دراستهم لهذه المواد بسبب تخرجهم قبل تطوير البرنامج بجامعة الملك سعود (قبل ١٤ عاما) ، على سبيل المثال ، أو نسيان هذه المعلومات ، مما يطرح تساؤلا عن مدى الحاجة إلى التعليم المستمر خلال سنوات العمل. وتجدر الإشارة هنا إلى الدراسة التي قام

بها سكمب [٩] حيث أوضحت أن معلم التربية البدنية استطاع أن يطور نفسه أثناء عملة و أن يكون لديه حصيلة علمية جيدة بجهود فردية.

ثالثا : يبدو أن هناك عدم إدراك بأهمية الموضوعات المتعلقة بفسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية من قبل مصممي برامج التربية البدنية المدرسية ومنفذيها . والدليل على ذلك عدم وجود أي نظام لمتابعة وتقويم معلمي التربية البدنية من حيث امتلاكهم للحد الأدنى من التحصيل العلمي والمعرفي .

كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين عدد سنوات الخدمة ودرجة التحصيل العلمي لكلا المجالين قيد الدراسة . وهذا يعني أنه كلما ازدادت سنوات الخدمة في التدريس انخفض التحصيل العلمي في كلا المجالين . وهذا يشير إلى أن معلمي التربية البدنية إما أنهم لم يدرسوا هذه المعلومات من قبل أو أنهم يفقدون ما لديهم من معلومات على مر الزمن . وهو أمر ليس مستبعدا إذا أخذنا في الاعتبار الأسباب المذكورة آنفا ، كما أنه يتفق مع ما أشار إليه ميلر و هوسنر [١٢] ، حيث أكدا أن معظم معلمي التربية البدنية يرجعون أسباب ضعفهم في معلومات متعلقة باللياقة البدنية المرتبطة بالصحة إلى النسيان .

بالإضافة إلى ذلك فإنه لم يكن ممكنا التنبؤ بدرجة أي من هذين المجالين من خلال متغيرات مثل العمر، وسنوات الخدمة، وعدد الندوات والمؤتمرات ، الأمر الذي يعني أن الحصيلة المعرفية لمعلم التربية البدنية لا تزداد بمجرد التقدم في العمر أو في سنوات الخدمة ، ما لم يحرص المعلم على تطوير نفسه ، بل إن هذا سوف يزيده انقطاعا عن المادة العلمية التي يفترض أن يلم بها . وهذا ما يؤكده كيلي ولنداسي Kelley and Lindasy [١٧ ؛ ١٨]، حيث أشارا إلى أن الإهمال الذي يتسبب في فقدان الكثير من الجوانب المعرفية في التخصص لدى معلمي التربية البدنية يبدأ بعد التخرج بفترة قصيرة ويستمر ما لم يطبق هؤلاء المعلمون إستراتيجيات لتحديث معلوماتهم .

وخلاصة القول فإن هناك ضعفا معرفيا واضحا في موضوعات فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية لدى معلمي التربية البدنية في مدينة الرياض . وأن الدورات التدريبية التي شارك فيها هؤلاء المعلمون لم تكن عاملا مساعدا على تطوير معرفتهم في مجالين من علوم الحركة وذلك لابتعاد مضمونها عن هذين المجالين.

لذلك وفي حدود نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يلي :

١ - توفير مراجع لمعلم التربية البدنية يمكن من خلالها زيادة الحصيلة العلمية لديه.

٢- الاهتمام بالدورات الموجهة لتطوير الجانب المعرفي لدى معلمي التربية البدنية ، كما يمكن جعل هذه الدورات على شكل تعليم مستمر.

٣ - التنسيق بين جهات إعداد معلمي التربية البدنية والجهات المسؤولة عن توظيف هؤلاء المعلمين ومتابعتهم وذلك فيما يخدم إعداد هؤلاء المعلمون وتوفير الظروف الملائمة لهم للعمل وتطوير الذات.

المراجع

[١] النجار، عبدالوهاب، ويحيى النقيب، و هزاع الهزاع. "التربية البدنية في التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية: الواقع و التطلعات." *مجلة جامعة الملك سعود*، ٣، ع٢ (١٤١١هـ/١٩٩١م)، ٥٦١-٥٨٢.

[٢] Booth, F. B., and F. Kamal. "Matching Teaching Strategies with Learning Styles in Undergraduate Sport History Course." *International Journal of Physical Education*, 30, no. 3 (1993), 26-37.

[٣] الهزاع، هزاع. *العبء الملقى على الجهاز القلبي التنفسي أثناء درس التربية البدنية في المرحلة الابتدائية*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٦هـ.

[٤] النجار، عبدالوهاب. *هل تحقق التربية البدنية أهدافها في المرحلة الابتدائية؟* الرياض: الاتحاد السعودي للتربية البدنية و الرياضة، ١٤٠٨هـ.

[٥] الهزاع، هزاع، و خالد المزيني. "معدل ضربات القلب أثناء دروس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة : دراسة على التلاميذ في مدينة الرياض." *مجلة جامعة الملك سعود. العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ١١، ع١ (١٤١٩هـ/١٩٩٩م). ١-١٥.

[٦] النجار، عبدالوهاب. *معلم التربية البدنية في دول الخليج العربية (اختياره، إعداده، مؤهلاته).* الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية، ١٤١٦هـ.

[٧] *ندوة الرياضة المدرسية بين الواقع و الطموح.* اللجنة السعودية للتربية البدنية والرياضة، ١٤٠٩هـ.

[٨] حمودة، ابراهيم. "فعالية أسلوب التدريس التبادلي في إعداد معلم التربية البدنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود." *المؤتمر العلمي الأول لأبحاث اللياقة البدنية و الصحة و الدفاع و الإنتاج.* العين: جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٤١٢هـ.

[٩] Schemmpp. P.G. "Learning on the Job: An Analysis of the Acquisition of a Teacher's Knowledge." *Journal of Research and Development in Education.* 28, no. 4 (1995), 237-44.

[١٠] Rovegno, Inez. "Learning a New Curricular Approach: Mechanism of Knowledge Acquisition in Pre-service Teachers." *Teaching and Teacher Education.* 8, no. 3 (1992), 253-64.

[١١] Manross, D., et al. "The Influence of Subject Matter Experience on Pedagogical Content Knowledge." *American Educational Research Association* (April 1994), 4-8.

[١٢] Miller, M. G. and L. Housner "A Survey of Health-related Physical Fitness Knowledge among Preservice and Inservice Physical Educators." *Physical Educator,* 55, no. 4 (1998), 176-87.

[١٣] Anastasi, A. *Psychological Testing.* 6 th ed.New York: Macmillan, 1988.

[١٤] Thomas, J. R., and J. K. Nelson. *Research Methods in Physical Activity* 3 rd . ed. Champaign, IL. Human Kinetics, 1996.

[١٥] أبو لبدة، محمد سبع. *مبادئ القياس النفسي و التقييم التربوي.* ط٤. الجامعة الأردنية، ١٤١٦هـ.

[١٦] Metzler, M. "A Review of Research on Time in Sport Pedagogy." *Journal of Teaching in Physical Education,* 8 (1989), 87-103.

[١٧] Kelley, E. J., and C. A. Lindsay. "Knowledge Obsolescence in Physical Educators." *The Research Quarterly,* 48, no.2 (1977), 463-74.

[١٨] Kelley, E., and C. Lindsay "A Comparison of Knowledge Obsolescence of Graduating Seniors and Practitioners in the Field of Physical Education." *Research Quarterly for Exercise and Sport,* 51, no.4 (1980), 636- 44.

Physical Education Teachers' Knowledge in Exercise Physiology and Biomechanics in the Riyadh Educational Area

Khalid S. Almuzaini and Abdulrahman S. Al-Angari
Assistant Professors.
Department of Physical Education and
Movement Sciences, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to evaluate the knowledge of physical education teachers in exercise physiology (EP) and biomechanics (BM) in the Riyadh educational area. Thirty-two teachers (mean ± SD; 32.38±3.82 yr and 8.62±3.94 yr. for age and job experience, respectively) were randomly selected and underwent a knowledge test (30 multiple-choice questions with a mean difficulty index of 57%) which contained essential information about EP and BM and had acceptable content and concurrent validities. The average grade indicated a poor performance in EP (43.95±16.61%) and BM (25.89±11.44%) with grades of BM being significantly lower ($p < .05$) than those of EP. A negative relationship was found between the final grade of each of these two fields and job experience in years ($r = -.45$, $p = .01$ and $r = -.40$, $p = .03$ for EP and BM, respectively). Age, job experience, and number of symposia and conferences attended were not significant predictors of knowledge in EP and BM. It was concluded that the knowledge in exercise physiology and biomechanics of physical education teachers in the City of Riyadh is poor. Therefore, the authors recommend continuing education for physical education teachers in exercise physiology and biomechanics.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٥٩-٢٩٦ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن

عبدالله محمد خطايبة * وإبراهيم فيصل رواشدة **

**أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان ؛ ** وأستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة اليرموك، إربد، الأردن*

(قدم للنشر في ١١/٦/١٤٢٠هـ ؛ وقبل للنشر في ٨/٩/١٤٢١هـ)

ملخص البحث. نظرا لأهمية الوعي الصحي في حياة كل فرد في المجتمع، ولخطورة دور الطالبات في هذه المرحلة العمرية في حياة الأسرة، ولكون الآسرة أساس المجتمعات، ولأهمية تضافر جهود الجميع من أجل توفير الصحة للجميع، جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى الوعي الصحي لدى الطالبات في كليات المجتمع في الأردن.

وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية وكان عددها ٦٧٨ طالبة وشكلت ثلث مجتمع الدراسة وعدده ٢٠٣٠ طالبة استخدم اختبارا لقياس مستوى الوعي الصحي مكونا من ٣٢ فقرة (اختيار من متعدد) يشتمل على خمسة مجالات صحية. وتم إجراء صدق المحتوى والصدق البنائي والصدق الإحصائي للاختبار، كما تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل غوثمان ٠,٦٥ ، كما تم حساب الاتساق الداخلي بحساب كرونباخ - ألفا فوجدت ٠,٧٣ ، حيث اعتبرت هذه النتائج مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

وأسفرت النتائج عن انخفاض مستوى الوعي الصحي حيث كان أقل من المستوى المقبول (٨٠٪). كذلك كانت النتائج لصالح مستوى السنة الدراسية الثانية مقارنة مع السنة الأولى. ولصالح التخصص المهني مقارنا بالتخصص الأكاديمي ولصالح التخصص الأكاديمي مقابل التخصص التجاري. أما من حيث مستوى المعيشة، فكانت النتائج لصالح مستوى المعيشة المرتفع ثم المتوسط يليه المنخفض.

وأوصى الباحثان بضرورة إقرار مادة خاصة بالوعي الصحي كمتطلب للدراسة لجميع التخصصات في كليات المجتمع في الأردن .

خلفية الدراسة وأهميتها

لقد تطور مفهوم الصحة العامة منذ القدم ، فكان عند الإغريق يتمركز حول الصحة الشخصية للفرد وعن طريق الاهتمام بنظافته وتغذيته ، وكان لهم إله خاص بالصحة يدعى هيجيا Hygeia ، واشتقت منه كلمة hygiene التي تعني (الصحة) ؛ أما الرومان فاهتموا بالبيئة والمجتمع معا. وفي العصر الإسلامي ظهرت أنماط من الخدمات الصحية ، فأسست الدوائر الصحية والمستشفيات واستخدموا الحجر الصحي. وفي العصر الحديث ظهر الطب الوقائي ثم الاجتماعي . وقد عرفته منظمة الصحة العالمية بأنها : " علم وفن منع المرض وإطالة العمر (بإذن الله) والنهوض بالصحة البيئية ومكافحة الأمراض السارية ونشر الوعي والتثقيف الصحي وتقديم خدمات طبية وصحية وتمريضية من أجل التشخيص المبكر والعلاج السريع وعن طريق إنشاء خدمات اجتماعية وتطوعية لتوفير الحد الأدنى من الرعاية الصحية والرفاهية الاجتماعية لكل مواطن في المجتمع [١] .

وفي الوقت الحاضر يبدو أن الاعتماد يقع على الطبيب فقط للوقاية والمعالجة ، ولكن في المستقبل لا بد من أن يتخذ الطب اتجاها جديدا لإعطاء قدر كبير من المسؤولية للمجتمع للنهوض بالصحة والوقاية الصحية. كذلك لا بد من وضع مبادئ أخلاقية صحية تشدد على توزيع الموارد توزيعا عادلا ، ولا بد من النظر إلى الصحة على أنها نوع من التوازن بين الإنسان وبيئته بحيث يصبح من السهل على البيئة أن تساعد على استخدام هذا النهج نحو الصحة وتعزيزها لصون كرامة الإنسان ونوعية حياته [٢ ، ص ص ٤٠٠ - ٤٠٤].

إن الاتصالات الحديثة فتحت أعين الناس على ما يحدث في بقية أنحاء العالم بما في ذلك تدابير مكافحة الأمراض ، كما أسفرت التغيرات في تكنولوجيا نقل الناس والبضائع والطاقة في طرق انتقال الأمراض وانتشارها وفي إضعاف العديد من المعتقدات المرتبطة بصحة المجتمع ، مما جعل السلوك الصحي يقع تحت تأثير عدد كبير من العوامل يزيد كثيرا عمّا كان يحصل في الماضي ، وأصبح من الصعب جدا التأثير على أنماط السلوك الصحي المعقد بمجرد غسل اليدين [٢ ، ص ص ٤٠٠ - ٤٠٤].

وفي الوقت الذي انخفضت فيه معدلات الوفيات بسبب العدوى في الفترة ما بين ١٩٠٠ و١٩٦٠م ، ارتفعت هذه المعدلات بسبب أمراض القلب والسرطان والجلطة ارتفاعا مطردا ، ويعتبر هذا مؤشرًا على زيادة متوسط عمر الإنسان ، إذ أن نسبة أكبر من السكان تبقى على قيد الحياة لتصل إلى المرحلة التي يزداد فيها خطر الإصابة بهذه الأمراض ، ويُعزى تزايد انتشارها إلى التدخين واستهلاك الشحوم الحيوانية والتعرض للتلوث البيئي وقلة التمارين الرياضية . ومع ما شهدته معدلات الوفيات بسبب أمراض القلب والجلطة من تراجع في العالم المتقدم منذ عام ١٩٦٠م ، فإنها تبقى في ازدياد مطرد بسبب أمراض السرطان ومع ازدياد عدد المسنين من السكان . وتشكل أمراض القلب والسرطان والجلطة عبئا يثقل كاهل المواطنين والحكومات في البلدان النامية حيث ما زالت الأمراض الجرثومية والطفيلية تشكل الأخطار المباشرة والرئيسة [٢ ،ص ص ٤٠٠-٤٠٤].

إن مسايرة العصر ومتطلباته بما فيه من تقدم علمي وتكنولوجي تدفع الإنسان للاطلاع على المعارف الكثيرة واستخدام المهارات المختلفة ذات الصلة بحياته وصحته ، فالصحة والحياة هما أهم الأولويات عند الإنسان ، ولهذا رأت المجتمعات المتقدمة علميا وحضاريا ومنها الأردن ، أن تجعل الثقافة الصحية من جملة المناهج التعليمية ، سواء في مدارسها الثانوية أو كليات المجتمع المتوسطة. واقتضت عملية التنمية الشاملة التي يشهدها الأردن توافر الكوادر والطاقات الفنية اللازمة لهذا المجال ، فكان إدخال مساقات المهن

الطبية المساعدة لتكون فروعا أساسية من فروع الدراسة في كليات المجتمع . وجاء في إحدى توصيات المنتدى الوطني بخصوص التعليم والتدريب ما يلي : إدخال المساقات المتعلقة بصحة الأم والطفل بما فيها تنظيم الأسرة في كليات الطب والتمريض في الجامعات الأردنية ومعاهد وزارة الصحة لتأهيل الكوادر اللازمة (توصيا المنتدى الوطني - ماذا بعد مؤتمر القاهرة للسكان والتنمية ١٩٩٥/٣/٢٩م) . ومن هنا تبرز أهمية مثل هذه المساقات لتدرس في كليات المجتمع في الأردن .

أما بالنسبة لرعاية الأطفال فهي مسؤولية كبيرة ، سواء من حيث الأمراض التي تصيبهم أومن حيث الحوادث التي يتعرضون لها ، بالإضافة للآلام المباشرة والتأثير الاقتصادي حيث إنها تستنزف الموارد المالية المخصصة للخدمات الصحية وتجبر الآباء على تحمل العناء والتعب والمشقة وإضاعة أوقاتهم في متابعة أطفالهم . وقد أظهرت الدراسات أن احتمال إصابة الأطفال الرضع تتناسب عكسيا مع مدى معرفة الأبوين الشابين بخصائص الطفل النفسية وقدراته الجسمية. ويصعب عل الأبوين الشابين أن يدركا جميع الأخطار التي قد يتعرض لها الطفل في سنواته الأولى ، لذا ينبغي تعلم إزالة الأخطار من البيئة لتلافي السقوط أو الجروح أو الحروق أو الرضوض أو التسمم أو دخول أجسام غريبة في الفم والأذن أو العين أو الجهاز التنفسي [٣ ، ص ص ٤١٩-٤٢٢]، لذا فالتربية الصحية للطلبة تعد من أهم وسائل الوقاية من إصابات وأمراض الأطفال.

وتعود التدابير الوقائية التي تتخذ في سن مبكرة بالفوائد الجمة على الإنسان طيلة حياته ، فالتطعيم يساعد على تفادي الأخطار في المستقبل ، كما أن نظافة الفم والأسنان تساعد الطفل على الأخذ بأسباب الوقاية بصورة عامة ، وهذا يتطلب قيام تعاون فعال بين الأهل ونظم التعليم والهيئات الاجتماعية والمهن الصحية . وكثير من أسباب الموت الرئيسة والسلوك الضار بالصحة تعود إلى التدخين وشرب الكحول والإفراط في الأكل

وقلة النشاط البدني . فالنظافة المنزلية وتدابير النظافة ضرورية لمكافحة أمراض الإسهال وهي أكثر الأمراض فتكا بالأطفال في البلدان النامية [٤ ، ص ص ٦-٩].

ويعد النشاط الرياضي شرطا أساسيا للحفاظ على الصحة ، وكان يتخذ أشكالا شاقة ولكنه الآن أصبح تمرينا سارا ، لذا يجب توفير الفرص لممارسة الرياضة إذ تعتبر تنشيطا لكل خلايا الجسم مما يساعد على السلامة الجسمية والعقلية والاجتماعية [٥ ، ص ص ١٢٧-١٣٥].

أما بخصوص التغذية ، فهناك دليل واضح لدعم الدور الوقائي من الأمراض للفواكه والخضار ، حيث تحتوي على مواد مضادة للمواد السامة المؤكسدة مثل مادة (الكاروتين) فيتامين (أ) ، وفيتامين (جـ) ، وفيتامين (هـ) ، بالإضافة للأملاح المعدنية الضرورية [٦ ، ص ص ١١-١٤] . ويؤكد الأطباء وعلماء التغذية على أهمية الغذاء المتوازن ونوعية الغذاء والعادات الغذائية بالنسبة لصحة الجسم.

أما بالنسبة لمتلازمة مرض الإيدز (مرض العوز المناعي المكتسب) ، فلو كان ظهر - ويا ليته ما ظهر - منذ خمسين عاما مضت لما تمكن الطب من كشف أسبابه ووضع استراتيجيات دفاعية وعلاجية ممكنة له. ولكن في الوقت الحاضر تتوافر ثروة من الخيرات القادرة على تحليل العواقب الكامنة لوباء الإيدز . ومن الأهمية بمكان أن يعمل القائمون على القانون الصحي والأخلاقيات الحيوية للتأكد من أن القوانين واللوائح لمكافحة الإيدز تتفق مع حقوق الإنسان [٧ ، ص ص٣٦١-٣٦٥] . حيث إن مرض الإيدز لا علاج له - حتى الآن - وليس له تطعيم فإن سلاح المكافحة الوحيد هوالتثقيف ، والتثقيف الصحي يبدأ أولا بالعاملين في مجال الصحة ثم ينتقل إلى فئات المجتمع كافة ومنها الطلبة في المراحل الثانوية والكليات المتوسطة والجامعات ، ولابدّ من أن يشتمل برنامج المكافحة عل سياسة واضحة للتثقيف الصحي تقوم على أولويات محددة وضمن برنامج مدروس [٨] .

وقد أجريت العديد من الدراسات في البلاد العربية لدراسة مدى فهم الطلبة للمواضيع الصحية وأهمية البرامج التربوية في الفهم والوعي الصحي، ففي دراسة أجرتها مالكيرن [٩] على طلبة إحدى الجامعات الأمريكية. حيث درس الطلبة مساقا صحيا خاصا حسب له ساعة معتمدة واحدة، وأعدت الباحثة اختبارا تحصيليا لقياس مدى معرفة الطلبة في المجال الصحي لأمور معينة مثل: كيفية الوقاية من بعض الأمراض وعلاجها، والتغلب على الإجهاد والتعب والتغذية، وشرب الكحول والتدخين وتناول الأدوية. وأجرت الاختبار قبل تدريسهم المساق وبعده، وكانت النتيجة لصالح الاختبار البعدي بدلالة الزيادة الملحوظة في مدى معرفتهم الصحية بعد دراسة المساق.

وأجرت باحثة [١٠] في ولاية هاواي الأمريكية دراسة هدفت إلى تقويم الثقافة الصحية وعلاقة مستوى الثقافة الصحية بتطبيق هذه المفاهيم في حياة طلبة المرحلة الثانوية، وطورت أداة لقياس الثقافة الصحية بمجالات التغذية والسلامة العامة في الطريق وممارسة الرياضة وشرب الأدوية والكحول. وأظهرت النتائج وجود فرق بين الثقافة الصحية التي اكتسبها الطلبة وبين تطبيقهم لمفاهيم الثقافة الصحية. وظهر تدنٍ في مستوى اتجاهاتهم، وأوصت بضرورة الاهتمام بالمناهج الدراسية لتشمل النواحي الصحية معرفة وتطبيقا.

وقامت ليفي [١١ ، ص ٩٨] بدراسة كان الهدف منها تقويم مدى تأثير برنامج تثقيف صحي على سلوك طلاب الصف الأول في مدرستين في أمريكا، واستخدمت مجموعتين ضابطة وتجريبية. أما المجموعة التجريبية، فقد خضعت لبرنامج صحي تناول مجالين صحيين وهما الطريقة الصحيحة لتنظيف الأسنان وزيارة طبيب الأسنان المتكررة. ولاحظت الباحثة سلوك المجموعتين فوجدت زيادة وتحسنا في معرفة وسلوك الطلبة الذين تعرضوا إلى البرنامج الصحي، إذ اتبعوا الطريقة الصحيحة في تنظيف أسنانهم مرتين يوميا

ويدأوا بزيارات دورية لطبيب الأسنان وظهرت عندهم اتجاهات صحية أخرى .وأوصت الباحثة بجدوى وأهمية البرامج التثقيفية والزيارات الصحية في تربية الأطفال .

أما دراسة ليويلن [١٢ ، ص ٤٣٢] ، فقد هدفت إلى تقويم البرامج والخدمات الصحية المقدمة في عدة مدارس في بلاد غربية متقدمة وبلاد نامية للوقوف على أسباب المشاكل الصحية التي تواجه المجموعتين . وخلصت الباحثة إلى أن هناك اختلافا بينا في ثقافة وطبيعة ونظام التعليم ، وأوصت أن تكون برامج التثقيف الصحي مناسبة لظروف البلد واحتياجاته الصحية ، وأن يُصار إلى وضع مناهج الثقافة الصحية بشكل مستقل مع الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة. وأوصت أيضا بضرورة تأهيل وتدريب المعلمين صحيا وتزويدهم بأدلة تعينهم في تنفيذ البرامج الصحية.

أما في البلدان العربية ، فقد أجريت مجموعة من الدراسات في مجال المعرفة الصحية والاتجاهات الصحية.

فقد أجرى أهلوات ويبضون [١٣ ، ص ص ١٢٩-١٤٧] دراسة هدفت إلى التعرف على مفهوم كلمة الصحة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي وطلبة الصف العاشر الأساسي وطلبة الصف الثاني عشر الثانوي في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من ٩٩٦ طالبا وطالبة ، واستخدمت اختبار تعريف المفاهيم ، حيث صنفت إجابات الطلبة في ١١ فئة تعكس جانبا من جوانب مفهوم الصحة ، وكانت التغيرات المستقلة هي السكن ، الجنس ، الصف . وتوصل الباحثان إلى أ معرفة طلبة الصفوف العليا (العاشر والثاني عشر) من المدرسة نحو الصحة كانت عالية خاصة الوظائف الحيوية (البيولوجية) الطبيعية والوقاية والصحة النفسية ، وظهر أن مفهوم الصحة لدى الطلبة يتأثر بمراحل نضجهم .

كذلك أجرى [١٤ ، ص ص ١٤٥-١٥٩] دراسة حول الإدراك التفاضلي لمفهوم الصحة بين طلاب وطالبات الصف الثامن في مدارس مدينة عمان ، حيث تم ضبط بعض

المتغيرات كالعمر والتعليم والخلفية الاقتصادية والاجتماعية ومكان الإقامة . وتألفت العينة من ١٨١ طالبا و ١٩٠ طالبة من الصف الثامن في مدارس المناطق الغنية في عمان ، واحتوت الاستبانة على عشرين مفهوما صحيا ، وأظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تسعة مفاهيم منه ، وتبين أن مفهوم الصحة عند الجنسين يعني أعلى قيمة للحياة وكان لمفهوم المرض دور واضح في تكوين مفاهيم الصحة عند الطالبات بهذا العمر . وظهر أن المفاهيم الإيجابية لا تتكون إلا من خلال ثقافة صحية.

وفي دراسة [١٥ ، ص ص ٩١-١١٠] التي هدفت للكشف عن مستوى الوعي الصحي لدى الطلبة في الصف الثاني الثانوي بتخصصات مختلفة (علمي ، أدبي ، مهني) في ثلاث مناطق جغرافية (المفرق ، إربد ، الأغوار الشمالية). وتم تطبيق اختبار للوعي الصحي من إعداد الباحثين وتألفت العينة من ١٩٠٢ طالب وطالبة. وأظهرت النتائج تدني مستوى الوعي الصحي لدى هؤلاء الطلبة. كما أظهرت وجود اختلافات في مستوى الوعي الصحي تعزى لكل من الجنس وتخصص الدراسة والمنطقة الجغرافية ، وكانت لصالح الإناث والفرع العلمي ثم الأدبي ثم المهني ، ولصالح منطقة المفرق ثم إربد ثم الأغوار الشمالي ، وأوصى فريق البحث باستخدام مناهج منفصلة للصحة في المدارس وزيادة التثقيف الصحي بالتنسيق بين وزارة الصحة والتربية والتعليم.

أما دغلس [١٦] ، فقد جاءت دراستها لتكشف عن مدى فهم معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للمفاهيم الأساسية في التربية الصحية ومستوى اتجاهاتهم فيها ، وتكونت عينة الدراسة من ٨٩ معلما و ٣٦١ معلمة في مدارس حكومية وخاصة في الأردن. واستخدمت الباحثة اختبار مستوى المعرفة الصحية ومقياس الاتجاهات الصحية ، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة مستوى المعرفة الصحية لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لم تتعد ٦٩٪ ، وأن مستوى الاتجاهات الصحية لديهم كانت ٧٧.٨٪ ، أي أن نتائج المعلمين والمعلمات كانت متوسطة ، وأوصت الباحثة بضرورة تصميم برامج تدريبية

في التربية الصحية لكل من المشرفين والمعلمين أثناء الخدمة وتزويد مكتبات المدارس بالنشرات والدوريات والكتب الصحية .

كما قام بدح [١٧] بدراسة بعنوان "تقويم فعالية برامج الخدمات الصحية في المدارس الأردنية" هدفت إلى تقويم هذه الخدمات الصحية في المدارس عن طريق تحليل هذه البرامج إلى مدخلات وعمليات ومخرجات لعمل كل من الطبيب والمعلم المشرف في برنامج الخدمات الصحية المقدمة للطلبة ، وتكونت العينة من ٤٢ طبيبا في الصحة العامة ممن يعملون في المراكز الصحية في الزرقاء و٥٢ معلما في المدارس التابعة للمراكز الصحية الأربعة. واستخدمت الباحثة ثلاث استبانات احتوت الأولى الأهداف العامة والخاصة للبرنامج الصحي المدرسي ، وحددت الثانية الأعمال التي يقوم الطبيب في برنامج الخدمة الصحي ، واشتملت الثالثة على الأعمال التي يقوم بها المعلم المشرف على برنامج الخدمة الصحية . وتوصل الباحث إلى أن برنامج الخدمات الصحية في المدارس تم بفعالية متوسطة ؛ أما فعالية الأعمال التي يقوم بها الطبيب المسؤول في برنامج الخدمات الصحية فكانت عالية بالمقارنة مع الفعالية المتوسطة للمعلم المشرف على البرنامج . وأوصى الباحث بضرورة تدريب المعلمين والمسؤولين عن خدمات الصحة المدرسية وتشكيل فرق للصحة المدرسية من قبل مدراء الصحة .

وقامت حداد [١٨ ، ص ٣٣٥١] بدراسة هدفت إلى تقويم مهارات طالبات التمريض في كليتين للتمريض في الأردن في حل ومواجهة مشكلات صحية تبرز أثناء العمل ، وهدفت الدراسة أيضا إلى قياس مستوى المعرفة الصحية لدى طالبات التمريض . وتكونت العينة من ١٨٥ طالبة في السنة النهائية من دراستهن ، واستخدمت الباحثة اختبارا خاصا لقياس الثقافة الصحية والمهارة العملية . وأظهرت النتائج ضعفا عاما في الثقافة الصحية ، كما ظهر التردد وعدم الثقة بالنفس في إجابات الطالبات بشكل واضح فيما يتعلق بالمهام الصحية التي سيقمن بها في المستقبل خلال عملهن بالتمريض .

أما دراسة حمام [١٩] ، فكانت حول مستوى الثقافة الصحية لدى طالبات الصف الأول الثانوي وأثره في اتجاهاتهن الصحية في منطقة عمان ، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٢٣ طالبة في التخصصين العلمي والأدبي. وأظهرت نتائج الدراسة أن ٤٥٪ من الطالبات كان مستوى الثقافة الصحية لديهن متوسطا فما دون، في حين أن ٢,٧٪ من هؤلاء الطالبات كانت ثقافتهن الصحية في المستوى الممتاز وهي نسبة قليلة جدا . كذلك تبين أن ٨٠,٣٪ من الطالبات كانت اتجاهاتهن الصحية هي في المتوسط إيجابية ، وأن ١٣,٢٪ منهن كانت اتجاهاتهن الصحية في المستوى الإيجابي المرتفع . وظهر ارتباط بلغ ٠,٣٩٪ بين مستوى ثقافة الطالبات الصحية وبين اتجاهاتهن الصحية .

وتبين الدراسات الأجنبية والعربية التي تم عرضها تدني الوعي الصحي بما يتضمنه من المعرفة الصحية والاتجاهات الصحية والسلوك الصحي. كما أن معظم هذه الدراسات أكدت على ضرورة وضع برامج ومناهج صحية مستقلة أو متضمنة لزيادة الوعي الصحي.

وتأتي هذه الدراسة لتكشف عن مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن ، وذلك لإثراء الأدب التربوي في هذا المجال ولتقديم التوصيات لذوي العلاقة لزيادة الاهتمام بالوعي الصحي من قبل الجهات المختصة ولأهمية المرحلة العمرية لهذا القطاع من الطالبات في الأردن .

مشكلة الدراسة

جاءت هذه الدراسة لمعرفة مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كلية المجتمع - إربد ، وبما أن الطالبات في هذه المرحلة وما بعدها مقبلات على حياة جديدة لتكون أسرة بالإضافة لقيامهن ببعض مهام وأعباء الأسرة ورعايتها كفتيات ضمن عائلاتهن ، فلا بد من أن يكون لديهن الوعي الصحي الكافي لتوفير متطلبات الطب العلاجي ولتلافي الآثار

الضارة المترتبة على عدم أو ضعف الوعي الصحي لهذا القطاع المهم من أفراد المجتمع . ومن ملاحظات الباحثين الميدانية وجدت عدم التزام معظم الطالبات في الكلية بمبادئ سلوكية صحية مثل رمي الورق وبقايا المأكولات على أرض ساحة الكلية ، وعدم الاهتمام بالنظافة العامة وضعف العناية بالفم والأسنان ، بالإضافة لتناول الأطعمة المكشوفة من الباعة المتجولين وتناول الفاكهة غير المغسولة وبدون أدنى وعي صحي .

وانطلاقا من أهداف التعليم العالي التي تضمنتها المادة (٣)من قانون التعليم العالي رقم (٣٨) لسنة ١٩٨٥م . فإن التعليم العالي في كليات المجتمع [٢٠] يهدف إلى تحقيق أغراض رئيسة ثلاثة هي :

١- إعداد القوى البشرية المدربة في المستوى التقني في مجالات الصناعة والزراعة والخدمات لتلبية حاجات المجتمع والتنمية .

٢- رفع المستوى العلمي للأفراد في مجالات المعرفة النظرية والتطبيقية تحقيقا لرغباتهم في مواصلة التعليم وتنمية لكفاياتهم الشخصية والاجتماعية .

٣- الإسهام في خدمة المجتمعات المحلية على نحو يؤدي إلى تنميتها .

ولا يغيب عن البال أن التنمية لا تكتمل إلا بدور المرأة الفاعل ، لأن المرأة هي القوة المساندة للعائلة والمجتمع والأمة ، وأن صحة المرأة أساس لتقديمها في كل مجالات عملها . ولما كانت صحة الأم هي حصن أسرتها فإنها بالتالي منطلق تقدم المجتمع المحلي ، لذا يجب الاهتمام بالمرأة من أجل تنمية متواصلة في كل الميادين وكحافز لوضع المناهج التعليمية التي تهيئ المرأة لتحسين حال أسرتها ، لأن تطور فضائل البشرية وثراء معرفتها رهن بزيادة ترشيد تعليم المرأة . فالوعي الصحي مرتبط ارتباطا وثيقا بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية وهوأفضل معيار لتقويم نوعية التنمية في المجتمع .

ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كلية المجتمع - إربد والذي يعتبر ضروريا وأساسيا، خاصة فيما يتعلق بالعناية بصحتهن وصحة الأطفال في مستقبل الحياة .

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية :

١-ما مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن؟

٢- ما مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن بالمقارنة مع المستوى المقبول (٨٠٪)؟

٣- هل يختلف مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن باختلاف التخصص الدراسي في الكليات (تجاري ، مهني ، أكاديمي)؟

٤- هل يختلف مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن باختلاف السنة الدراسية (أولى أو ثانية)؟

٥- هل يختلف مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن باختلاف مستوى المعيشة (العالي ، والمتوسط ،والمنخفض)؟

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية المجتمع - إربد في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٧م. ويبلغ مجموع الطالبات الكلي ٢٠٣٠ طالبة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٦٧٨ طالبة، أي ما يعادل ثلث مجتمع الدراسة (٢٠٣٠)، وتم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد بلغ عدد أفراد العينة ١٦٤

طالبة في التخصص المهني و ٣٦٩ طالبة في التخصص الأكاديمي و ١٤٥ طالبة في التخصص التجاري.

أداة الدراسة

تم إعداد اختبار الوعي الصحي من قبل الباحثين، وذلك بالرجوع إلى كتب الأحياء والصحة العامة، من مستوى كليات المجتمع ونشرات وزارة الصحة - قسم الصحة العامة والنشرات الأخرى التي تصدرها جمعية تنظيم وحماية الأسرة للأدب التربوي في هذا المجال. وتكون الاختبار في صورته الأولية من ٣٦ فقرة (احتيار من متعدد). وأجريت للاختبار معاملات الصدق والثبات، وتم حذف الفقرات التي قل معامل تميزها عن ٠,٢٥ ، كما أن المحكمين أشاروا إلى حذف فقرتين من المقياس بصورته الأولية، بحيث أصبح المقياس بصورته النهائية مكونا من ٣٢ فقرة موزعة على خمسة مجالات (ملحق رقم ١) وعلى النحو التالي :

المجال الأول : الصحة العامة وعدد فقراته ١٠ فقرات وهي :

(١ ، ٢ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ٣٢)

المجال الثاني : أمراض الجسم وعدد فقراته ٧ فقرات وهي :

(٣ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٤)

المجال الثالث : التغذية وعدد فقراته ٤ فقرات وهي :

(٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١)

المجال الرابع : رعاية الأم وعدد فقراته ٤ فقرات وهي :

(٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٣١)

المجال الخامس : رعاية الطفل وعدد فقراته ٧ فقرات وهي :

(٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠)

وقد أعطيت الفقرات الصحيحة عند التصحيح علامة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة بحيث كانت أعلى علامة على الاختبار ٣٢ علامة وأدنى علامة صفرا.

صدق الاختبار

ولمعرفة صدق المحتوى والصدق البنائي تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين لضمان الصدق والصياغة اللغوية وهم: طبيب من الصحة العامة - دكتوراه في علم الوبائيات - وصيدلانية، وطبيب عام، وطبيب أطفال، وطبيبة نسائية، ومشرفة علوم، ومدرس علوم، ومدرس لغة عربية. وللتأكد من الصدق تم إجراء معاملات الصدق الإحصائي بحساب معامل التمييز لكل فقرة وتم شطب أربع فقرات من الاختبار كون معاملات تمييزها منخفضة بحيث أصبح الاختبار في صورته النهائية ٣٢ فقرة (ملحق رقم١).

ثبات الاختبار

تم حساب الثبات باستخدام معامل الثبات النصفي باستخدام معادلة غوتمان (٠.٦٣)، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا، فبلغ ٠.٧٧ ، واعتبرت هذه القيم مقبولة لغايات هذه الدراسة ومؤشرا واضحا على ثبات الأداة وصلاحيتها.

جمع البيانات

بعد موافقة إدارة كلية مجتمع بنات اربد على توزيع الاختبار قام الباحثان بتوزيع الأداة على أفراد عينة الدراسة بعد أن تم تدريبهن على تعليمات الاختبار .

وجاء وقت إجراء الاختبار مع توقيت امتحانات الفصل الثاني للسنة الدراسية ١٩٩٨/١٩٩٧م، وتمت الاستفادة من هذا الوضع من حيث ترتيب المقاعد بشكل متباعد، ووجود مراقبين بالإضافة لوجود الباحث نفسه ولضمان عدم التقاء الطالبات من شعب مختلفة لمناقشة اختبار الدراسة .

المعالجة الإحصائية

تم إدخال استجابات الطالبات على برنامج الحاسوب SPSS ، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، واختبار " ت " وتحليل التباين المتعدد والمقارنات البعدية بطريقة نيومان -كولز حيثما لزم .

نتائج الدراسة

تم إدخال استجابات الطالبات على اختبار الوعي الصحي على جهاز الحاسوب وقام الباحثان باستخدام نظام SPSS (طريقة الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية) لتحليل نتائج استجابات الطالبات. وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة حسب تسلسل أسئلتها على النحو التالي :

١- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما هو مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع في الأردن ؟ تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة ولكل مجال من مجالات الاختبار (جدول رقم١ وجدول رقم ٢).

جدول رقم ١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات عن كل فقرة من فقرات الاختبار

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٠,٧٣	٠,٤٥	١٩	٠,٤٦	٠,٥٠
٢	٠,٦٥	٠,٤٨	٢٠	٠,٦٥	٠,٤٨
٣	٠,٢٩	٠,٤٦	٢١	٠,٦٩	٠,٤٦
٤	٠,٤٤	٠,٥٠	٢٢	٠,٢٣	٠,٤٢
٥	٠,٦٩	٠,٤٦	٢٣	٠,٦٦	٠,٤٨
٦	٠,٥٥	٠,٥٠	٢٤	٠,٦١	٠,٤٩
٧	٠,٥٠	٠,٥٠	٢٥	٠,٥٧	٠,٥٠
٨	٠,٥٢	٠,٥٠	٢٦	٠,٦٠	٠,٤٩
٩	٠,٧٣	٠,٤٥	٢٧	٠,٣١	٠,٤٦
١٠	٠,٧٣	٠,٤٤	٢٨	٠,٤٧	٠,٥٠
١١	٠٥٨	٠,٤٩	٢٩	٠٥٩	٠٤٩
١٢	٠٨١	٠,٣٩	٣٠	٠٤٦	٠,٥٠
١٣	٠,٣١	٠,٤٦	٣١	٠,٦٥	٠,٤٨
١٤	٠,٥٠	٠,٥٠	٣٢	٠,٥٥	٠,٥٠
١٥	٠,٧٢	٠,٤٥	٣٣	٠,٥٦	٠,٥٠
١٦	٠,٤٢	٠,٤٩	٣٤	٠,١٨	٠,٣٨
١٧	٠,٧٦	٠,٤٣	٣٥	٠,٨١	٠,٤٠
١٨	٠,٥٥	٠,٥٠	٣٦	٠,٧٦	٠,٤٣

جدول رقم ٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات على كل مجال من مجالات الاختبار

الرقم	اسم المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الصحة العامة	٥,٧٩	١,٨٤
٢	أمراض الجسم	٤,١١	١,٦٢

تابع جدول رقم ٢

الرقم	اسم المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣	التغذية	٢,٤٣	٠,٩٦
٤	رعاية الأم	٢,٣٣	١,٢٢
٥	رعاية الطفل	٤,٢٠	١,٨٧
	مجمل فقرات الاختبار	١٨,٨٧	٥,٣٦

يبين جدول رقم ١ أن هناك فقرتين كان المتوسط الحسابي لهما ٠,٨١ ، وخمس فقرات كان المتوسط الحسابي لهما يتراوح بين ٠,٧٠ و ٠,٧٦ وباقي الفقرات (٢٥) فقرة تراوح المتوسط الحسابي لها بين ٠,٣١ و ٠,٦٩ .

كذلك يبين جدول رقم ٢ انخفاضا (تدنيا) ملحوظا في مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن فكان المتوسط الحسابي للاختبار ككل ١٨,٨٧ من ٣٢ .

٢- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كلية المجتمع - إريد بالمقارنة مع المستوى المقبول ٨٠٪ .

تم استخدام اختبار " ت " لمقارنة متوسط أداء الطالبات مع العلامة المحك ٨٠٪ وتعادل ٢٥,٦٠ كما هو مبين في الجدول رقم ٣ .

جدول رقم ٣ . نتائج اختبار " ت " للفروق بين متوسطات أداء الطالبات على الاختبار الكلي بالنسبة للعلامة المحك ٨٠٪

المتغيرات	المتوسط الحسابي	قيمة ت	مستوى الدلالة
١. العلامة المحك	٢٥,٦٠		
		٣٢,٧٣	٠,٠٠٠ *
٢. جميع الفقرات	١٨,٨٧		

* دال إحصائيا على مستوى الدلالة (α = ٠,٠٠٠) .

ويبين جدول رقم ٣ أن هناك تدنيا واضحا في مستوى الوعي الصحي لدى الطالبات مقارنة بالعلامة المحك ٨٠٪ ، كما يبين جدول رقم ٣ أن هناك فروقا دالة إحصائيا على مستوى الدلالة (α = ٠,٠٠٠).

٣- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل يختلف مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن باختلاف التخصص الدراسي في الكلية (تجاري ، ومهني ، وأكاديمي)؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتخصص الطالات كما في جدول رقم ٤.

جدول رقم ٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات تُعزى للتخصص

التخصص	العدد ن	المتوسط الحسابي س	الانحراف المعياري ح
التجاري	١٤٥	١٧,٨٤	٥,١٣
المهني	١٦٤	١٩,٩٦	٥,٠١
الأكاديمي	٣٦٩	١٨,٧٨	٥,٥٢

وتبين من جدول رقم ٤ أن المتوسط الحسابي لمستوى الوعي الصحي لطالبات التخصص المهني (١٩,٩٦) أعلى من المتوسط الحسابي لمستوى الوعي الصحي لطالبات التخصص الأكاديمي (١٨,٧٨)، وهذا أعلى من المتوسط الحسابي لمستوى الوعي الصحي لطالبات التخصص التجاري (١٧,٨٤).

جدول رقم ٤ أ . تحليل التباين المتعدد للأداء على المجالات الخمسة بالنسبة لتخصص الطالبات

المجال	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
١. الصحة العامة	٥٢.٤٠	٢٦.٢١	٨.٠١	*٠.٠٠٠
٢.أمراض الجسم	٨.٢٥	٤.١٣	١.٥٩	٠.٢٠٤
٣.التغذية	٣.٧٢	١.٨٦	٢.٠٢	٠.١٣٣
٤.التغذية	١٠.٧٩	٥.٤٠	٣.٦٩	*٠.٠٢٥
٥.رعاية الطفل	٧٤.٢٢	٣٧.١١	١٠.٩٤	*٠.٠٠٠

* دال على مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) .

يبين جدول رقم ٤أ أن فروقا ذات دلالة إحصائية لأداء الطالبات على المجالات الأول والرابع والخامس تعزى لتخصص الطالبة ولمعرفة اتجاهات الفروق بالنسبة لأداء الطالبات على مجالات الدراسة تم استخدام طريقة نيومان - كولز للمقارنات البعدية كما هو موضح في جدول رقم ٤ب.

جدول رقم ٤ ب. نتائج المقارنات البعدية باستخدام طريقة نيومان –كولز على المجال الأول (الصحة العامة)

المجال		تجاري	مهني	أكاديمي
	س	٥,٢٧	٥,٩٦	٥,٩١
تجاري	٥.٢٧			
مهني	٥.٩٦	*		
أكاديمي	٥.١٩	*		

يتبين أن هناك فروقا بين أداء الطالبات على مجال الصحة العامة ولصالح اللواتي يدرسن التخصص المهني مقابل الطالبات اللواتي يدرسن التخصص التجاري ولصالح الطالبات في الروع الأكاديمية مقارنة بطالبات تخصص المهن التجارية .

جدول رقم ٤ جـ. نتائج المقارنات البعدية باستخدام طريقة نيومان – كولز على المجال الخامس (رعاية الطفل)

المجال	س	تجاري ٣,٨٨	مهني ٤,٧٢	أكاديمي ٤,١٠
تجاري	٣.٨٨			•
مهني	٤.٧٢	•		
أكاديمي	٤.١٠			

تبين أن هناك فروقا لصالح الطالبات في التخصص المهني على أداء الطالبات في التخصص التجاري في مجال رعاية الطفل، وأن هناك فروقا بين أداء الطالبات في التخصص الأكاديمي على أداء الطالبات في التخصص التجاري.

٤- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل يختلف مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن باختلاف السنة الدراسية (أولى وثانية)؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات على الاختبار تبعا لاختلاف السنة الدراسية (جدول رقم ٥).

جدول رقم ٥. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات حسب السنة الدراسية

السنة الدراسية	العدد ن	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الأولى	٥٢٨	١٨.٧٠	٥.٢٨
الثانية	١٥٠	١٩.٤٤	٥.٥٩

يبين جدول رقم ٥ أن المتوسط الحسابي لمستوى الوعي الصحي لدى طالبات السنة الثانية (١٩.٤٤) أعلى من المتوسط الحسابي لمستوى الوعي الصحي لدى طالبات السنة الأولى.

ولمعرفة الفروق على مجالات الدراسة الخمسة تبعا للسنة الدراسية تم استخدام تحليل التباين المتعدد (جدول رقم ٥أ).

جدول رقم ٥ أ . تحليل التباين المتعدد لأداء الطالبات على المجالات الخمسة للاختبار تعزى للسنة الدراسية

المجال	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
١. الصحة العامة	٣٦.٩١	٣٦.٩١	١٨.٢٨٨	٠.٠٠١*
٢. أمراض الجسم	٣.٥٤	٣.٥٤	١.٣٧	٠.٢٤٢
٣.التغذية	١.٠٦	١.٠٦	١.١٥٢	٠.٢٨٣
٤.رعاية آلام	٤.٢٥	٤.٢٤٦	٢.٩١٠	٠.٠٨٨
٥. رعاية الطفل	١٢.٦٢	١٢.٦٢	٣.٧٢٠	٠.٠٦

* دال على مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥).

ويبين جدول رقم ٥أ أن هناك فروقا على مجال الصحة العامة فقط مع السنة الدراسية ولم يظهر للمجالات الأربعة الباقية تأثيرا ذا دلالة إحصائية مع السنة الدراسية .

ولمعرفة الفروق بالنسبة للسنة الدراسية في مجال الصحة العامة تم حساب المتوسطات الحسابية للسنوات الدراسية (جدول رقم ٥ ب) .

جدول رقم ٥ ب. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء الطالبات على مجال الصحة العامة للسنة الدراسية

السنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأولى	٥٢٨	٥.٦٧	١.٨٢
الثانية	١٥٠	٦.١٩	١.٨٧

ويبين جدول رقم ٥ ب أن هناك فروقا لصالح السنة الثانية في مجال الصحة العامة من اختيار الوعي الصحي.

٥- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

هل يختلف مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كلية المجتمع باختلاف مستوى المعيشة (عال ، ومتوسط ، ومنخفض) ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات المعيشة الثلاثة (عال، ومتوسط، ومنخفض) (جدول رقم ٦).

جدول رقم ٦ . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات تبعا لمستويات المعيشة

مستوى المعيشة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عالي	١٨٥	١٩,٢٠	٥,٦٢
متوسط	٤٠٣	١٩,٠٣	٥,١٣
منخفض	٩٠	١٧,٤٣	٥,٥٩

ويبين جدول رقم ٦ أن المتوسط الحسابي لمستوى الوعي الصحي للطالبة من ذوات مستوى المعيشة العالي (١٩,٢٠) أعلى من المتوسط الحسابي لمستوى الوعي الصحي لدى الطالبات من مستوى المعيشة المتوسط (١٩,٠٣). وجاء في المرتبة الأخيرة المتوسط الحسابي لمستوى الوعي الصحي للطالبات من مجموعة مستوى المعيشة المنخفضة (١٧,٤٣).

ولمعرفة الفروق على مجالات الاختبار تم مع مستوى المعيشة استخدام تحليل التباين المتعدد (جدول رقم ٦أ).

جدول رقم ٦ أ . تحليل التباين المتعدد لمجالات الاختبار مع مستوى المعيشة

المجال	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١. الصحة العامة	١٢.١٢	٦.٠٦	١.٨	٠.١٦
٢. أمراض الجسم	٤.٩٦	٢.٤٧	٠.٩٦	٠.٣٨
٣. التغذية	١.٧٢	٠.٨٦	٠.٩٣	٠.٣٩٣
٤. رعاية الأم	٩.٧٧	٤.٨٩	٣.٣٥	*٠.٠٣٦
٥. رعاية الطفل	٢٠.٩٤	١٠.٤٧	٣.٠٩	٠.٠٤٩

* دال على مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥).

ولمعرفة اتجاهات الفروق تم استخدام طريقة نيومان - كولز للمقارنات البعدية للمجال مع مستوى المعيشة (جدول رقم ٦ب).

جدول رقم ٦ ب. نتائج المقارنات باستخدام طريقة نيومان -كولز على المجال الرابع (رعاية الأم)

مستوى المعيشة	المتوسطات الحسابية	عال	متوسط	منخفض
	س	٢,٤٩	٢,٣٠١	٢,١١
عال	٢.٤٩			
متوسط	٢.٣١			
منخفض	٢.١١			

وتبين أن هناك فروقا بين أداء الطالبات ذوات مستوى المعيشة العالي ومستوى المعيشة المنخفض ولصالح الطالبات ذوات مستوى المعيشة العالي في مجال رعاية الأم .

جدول رقم ٦جـ. نتائج المقارنات البعدية باستخدام طريقة نيومان -كولز على المجال الخامس (رعاية الطفل)

مستوى المعيشة	المتوسطات الحسابية	عال	متوسط	منخفض
	س			
عالي	٤.٢٣			*
متوسط	٤.٢٨	*		*
منخفض	٣.٧٧			

تبين أن هناك فروقا واضحة لصالح مستوى المعيشة المتوسط والعالي في مجال رعاية الطفل على مستوى المعيشة المنخفض ، وأن هناك فروقا طفيفة بين مستوى المعيشة المتوسط والعالي لصالح المستوى المتوسط في مجال رعاية الأم بالنسبة لأداء على مجالات الدراسة.

مناقشة النتائج والتوصيات

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن كان متدنيا ، إذ بلغ متوسط أداء جميع الطالبات ١٨,٨٦ علما أن معدل القبول تربويا لغرض الدراسة كان ٢٥,٦٠ من مجموع فقرات الاختبار المكون من ٣٢ فقرة .

أما اختبار "ت" لمقارنة متوسط أداء الطالبات على اختيار الوعي الصحي ككل مع العلامة المحك (٨٠ ٪) المقبولة تربويا ، فقد أظهر تدنيا واضحا في أداء الطالبات وبدلالة إحصائية (= ٠,٠٥) ، كما ظهر تدني أداء الطالبات على مجال التغذية (٢,٤٣) ومجال رعاية الأم (٢,٣٣) كما هو مبين في الجدول رقم ٢.

وتعزى هذه النتيجة المتدنية في مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كلية المجتمع - إربد لكون مناهج المرحلة الثانوية في الفرعين الأدبي والتجاري لا تحتوي مواد في الصحة العامة والأمراض والتغذية ورعاية الأم ورعاية الطفل ؛ وحتى في الفرع العلمي فهذه المواضيع نادرة في مناهج العلوم . يضاف إلى ذلك عدم وجود مواد خاصة بالوعي الصحي كمتطلبات مواد دراسية في كليات المجتمع سواء في السنة الأولى أو السنة الثانية .

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة [١٦ ، ١٩ ، ١٥ ، ١٨] .

وأظهرت نتائج جدول رقم ٤ وجدول رقم ٤ أ أن مستوى الوعي الصحي لدى طالبات التخصص المهني كان أعلى من أداء طالبات التخصص الأكاديمي أخيرا مستوى

الوعي الصحي لطالبات التخصص التجاري . ويعزى السبب في ذلك إلى أن طالبات التخصص المهني العام هن من التخصص الفرعي تغذية واقتصاد منزلي وعددهن ٥٨ طالبة ، كما أن هناك عددا من المساقات الدراسية في مواضيع البيولوجيا وتربية الطفل والغذاء والتغذية ، والتي تعتبر من التمطلبات كمواد دراسية لهذا التخصص. أما بالنسبة للتخصص الفرعي تجميل وعددهن ١٣ طالبة -فهناك مادة الأحياء الدقيقة ومواد أخرى في هذا التخصص لها علاقة بالوعي الصحي ! واتفقت هذه النتيجة مع [١٥] . فإذا كان هذا هو أما التخصص الأكاديمي فيشمل تخصصات فرعية ، منه تربية الطفل وعددهن ٦٨ طالبة في السنتين الأولى والثانية يدرسن مواد خاصة بتربية الطفل لها علاقة بالوعي الصحي بشكل عام ، وكذلك تخصص الرياضيات وعددهن ٤٣ طالبة وجميعهن من الفرع العلمي خلال المرحلة الثانوية. أما تخصص الرياضة سنة ثانية وعددهن ٤٥ طالبة ، فهناك على الأقل ٦ مواد كمتطلبات دراسية لهذا التخصص خاصة بالجسم ووظائف الأعضاء. أما بالنسبة لطالبات تخصص العلوم سنة ثانية وعددهن ١١ طالبة ، فقد أتممن دراسة مواد في البيولوجيا تزيد على عشر ساعات معتمدة كمواد أساسية لهذا التخصص. أما طالبات تخصص اللغة الإنجليزية وعددهن ٣١ طالبة ، واللغة العربية وعددهن ٤٤ ، والشريعة وعددهن ٥٣ ، والدراسات الاجتماعية وعددهن ٤٥ طالبة ، والحاسوب وعددهن ٢٧ طالبة ، فإنهن لم يدرسن أية مواد لها علاقة بالوعي الصحي. كذلك الأمر بالنسبة لطالبات التخصص التجاري ، وهن محاسبة سنة أولى ٤٣ طالبة ، وسكرتاريا ٥٠ طالبة ، وعلوم مالية ومصرفية ٤٨ طالبة ، فلم يدرسن أية مواد دراسية لها علاقة بالوعي الصحي. بل أدخلت ضمن الدرجة النهائية وذلك لاهمية المفاهيم التي تقوم هذه الأسئلة بالاستة كما أظهرت نتائج الدراسة (جدول رقم ٥ أ) أن مستوى أداء الطالبات في السنة الثانية على اختبار الوعي الصحي كان أعلى من مستوى أداء الطالبات في السنة الأولى ، والثانوية نجد أنه يتضمن تدريس مهارات الكرة الحديدية. ومن ذلك يتضح بساطة المعلومة

وهذه النتيجة مقبولة حيث من المفترض أن تزيد المعرفة والوعي والاطلاع مع التقدم في المستوى الدراسي للطالبات . المقطوعة و التي هي أساس هذه الرياضة.

أما مستوى المعيشة كعامل مؤثر على مستوى الوعي الصحي فقد كان له أثر واضح (جدول رقم ٦، وجدول رقم ٦أ) ، حيث تبين أن متوسط الوعي الصحي لدى الطالبات من مجموعة مستوى المعيشة العالي كان أعلى من مستوى أداء مجموعة طالبات مستوى المعيشة المتوسط، وهذا أعلى من مستوى أداء طالبات مستوى المعيشة المنخفض. ومن هنا تأتي الدعوات لرفع مستوى المعيشة الاقتصادي لتؤثر على المجالات المختلفة في الحياة، ومنها مستوى الوعي الصحي، وهي نتيجة مقبولة أيضا وتتفق مع القاعدة القديمة والصحيحة بأن ثلاثية الفقر والجهل والمرض هي أعداء الإنسان . ، وهذا يعني أن أفراد العينة كما أظهرت نتائج الدراسة (جدول رقم ٥ وجدول رقم ٥ أ) أن أداء الطالبات على اختبار الوعي الصحي في مجال الصحة العامة ورعاية الطفل كان أعلى من أدائهن على مجالات أمراض الجسم والتغذية ورعاية الأم. وهذه الفروق كانت لصالح طالبات التخصص المهني على التجاري. وكانت أيضا لصالح التخصص الأكاديمي على التجاري. وتعزى النتيجة هذه إلى أن مجال الصحة العامة ومجال رعاية الطفل هما الأقرب إلى أذهان واهتمام الطالبات بشكل عام من مجالات أمراض الجسم والتغذية ورعاية الأم.

وظهرت أيضا فروق كما في جدول رقم ٦ أ على مجال الصحة العامة مع السنة الدراسية، ولم تظهر للمجالات الأربعة الباقية مع السنة الدراسية ولصالح السنة الثانية، وهذا يرجع إلى أن عامل النضج ولعمومية مجال الصحة العامة. البدنية (من قبل المشرفين على ه ويظهر تحليل التباين المتعدد (جدول رقم ٦ أ) أن أداء الطالبات على اختبار الوعي الصحي في مجال الأم ورعاية الطفل كان أعلى من أدائهن على مجالات الصحة العامة وأمراض الجسم والتغذية بالنسبة لمستوى المعيشة . خلالها أن هناك فجوة كبيرة بين المادة العلمية المقدمة لهؤلاء المعلمين في مرحلة البكالوريوس ومفردات درس التربية

البدنية وظهرت اتجاهات الفروق باستخدام طريقة نيومان-كولز للمقارنات البعدية ، وتبين أن هناك فروقا لصالح التخصص المهني على الأكاديمي في مجال الصحة العامة ، وظهرت أيضا فروق لصالح التخصص المهني على التجاري في مجال رعاية الطفل وفروق لصالح التخصص الأكاديمي . وظهرت فروق لصالح مستوى المعيشة المنخفض في مجال رعاية الطفل . وظهرت فروق واضحة لصالح مستوى المعيشة المتوسط ثم العالي في مجال رعاية الأم ، ثم على مستوى المعيشة المنخفض . ن يحدث في مجال التربية البدنية ، وهذا م يقودنا ويمكن تفسير ذلك بمحاولة اهتمام الطالبات من مستوى المعيشة الجيد بأجمل ما في الحياة (الطفولة والأمومة) عندما تكون ظروف المعيشة معقولة (المستوى المتوسط). أما عندما يكون مستوى المعيشة مرتفعا ، فيقل الاهتمام بمجال رعاية الطفل من قبل الطالبة إذ ربما تعتمد على الطب المتخصص ، ولكن عندما تشتد ظروف المعيشة وتقل الموارد ، فإن هذا يؤثر سلبا على الوعي الصحي بمجال رعاية الطفل ورعاية الأم . تي تم حضورها لم تكن مرتبطة ارتباطا مباشرا بالتربية البدنية المدرسية حيث كان معظمها عبارة عن دورات

التوصيات ـ الألعاب الفردية والجماعية . وهذا ما أكدته نتائج هذه الدراسة ، حيث كانت في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي : علمي ضعيفة ، بل هي سائدة حالة م ١- ضرورة وضع وإقرار مادة خاصة بالوعي الصحي تشمل كافة المجالات الصحية كمتطلب للدراسة في جميع التخصصات في كليات المجتمع . بعض المعلمين عدم معرفتهم ٢- ضرورة إدخال المفاهيم الصحية المتعلقة بموضوع التغذية ، ومفهوم رعاية الأم ضمن مواد الصحة العامة الأساسية وتدرس لجميع الطالبات في كليات المجتمع الحكومية في الأردن . اد بسبب تخرجهم قبل تطوير البرنامج بجامعة الملك سعود (قبل ١٤ عاما) ، على سبيل المثال ، أو نسيان هذه المعلومات ، مما يطرح تساؤلا عن مدى الحاجة إلى التعليم المستمر خلال سنوات العمل. وتجدر الإشارة هنا إلى الدراسة التي قام

ملحق رقم ١. اختبار مستوى الوعي الصحي

١- أختي الطالبة

المطلوب وضع (x) عند رمز الإجابة الصحيحة لكل فقرة في المكان المخصص في ورقة نموذج الإجابة المرفقة ، وأرجوأن لا يكتب أي شئ على فقرات الأسئلة مع الشكر .

١- العوامل التي تؤثر على صحة الفرد هي :

أ) الوراثة والمرحلة العمرية .

ب) البيئة التي يعيش فيها .

جـ) السلوك الصحي له.

د) جميع ما ذكر .

٢- ممارسة الرياضة البدنية الخفيفة يوميا تساهم في :

أ) تخفيف الوزن .

ب) زيادة معدل الذكاء .

جـ) زيادة عدد ساعات النوم .

د) تقليل مقاومة الجسم للأمراض .

٣- تنتقل فيروسات (مرض العوز المناعي المكتسب) مرض الإيدز عن طريق :

أ) الاتصال الجنسي .

ب) الحقن ونقل الدم الملوث أو مشتقات الدم الملوثة .

جـ) عن طريق المشيمة عند الأم الحامل .

د) جميع ما ذكر .

٤- أفضل مصدر لاستخدام المياه للشرب :

أ) مياه الآبار المتجمعة من أسطح المنازل.

ب) مياه الأنهار والجداول الجارية.

و جـ) مياه الخزانات التي تشرف عليها سلطة المياه. ضحا في موضوعات فسيولوجيا الجهد

البدني و... د) مياه الينابيع ...نيوية لدى معلمي التربية البدنية في مدينة الرياض . وأن الـ...ورات

٥- المواد المضافة لإعطاء اللون للمواد الغذائية المصنعة : تكن عملا مساعدا على تطوير معرفتهم في

مجالين مـ أ) تؤثر على سلامة الأسنان. ...اد مضمونها عن هذين المجالين.

ب) لها ارتباط بأمراض السرطان. ...راسة يوصي الباحثان بما يلي :

جـ) تقلل مقاومة الجسم للأمراض. ...بدنية يمكن من خلالها زيادة الحصيلة العلمية لديه.

د) ليس لها تأثير على صحة الإنسان.

٢- الاهتمام ...ورات الموجهه لتطوير الجانب المعرفي لدى معلمي التربية البدنية ،

٦- عند إعداد (أطبخ)طعام يحتوي على الفاصوليا الخضراء (خضار) بشرط توافر نظافة الأيدي والأدوات

، فإنني اتبع واحدة من الإجراءات التالية : ...لمي التربية البدنية والجهات ...سؤولة عن توظيف

أ) أقطعها ثم أغسلها جيدا.

هؤلاء المعلمين و... فيما يخدم إعداد هؤلاء المعلمون وتوفير الظروف الملائمة

ب) أقطعها ثم أطبخها دون غسل.

لهم للعمل

جـ) أغسلها جيدا ثم أقطعها.

د) أنقعها في الماء المضاف إليه تركيز عال من الملح ثم أقطعها.

المراجع

٧- حفظ الطعام مبردا في الثلاجة المنزلية يفيد في : ...راع الهزاع. "التربية البدنية في التعليم الثانوي المطور في

أ) وقف نمو البكتيريا ...عودية : الواقع و التطلعات." *مجلة جامعة الـ...* ...

ب) تعقيم الطعام وذلك بالقضاء كليا على البكتيريا الموجودة فيه .

[٢] جـ) تحسين لون الطعام ... and ... "Matching Teaching Strategies with Learn...

د) تحسين طعمه ... Sport ... Course." *International Journal of Physical Education* 30, no. 3 (1...

٨- الغذاء الجيد لصحة الإنسان يحتوي على المواد التالية وبشكل متوازن : ... *التربية البدنية في المرحلة الابتدائية.*

أ) البروتينات والفيتامينات ...ية. كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٦هـ.

[٤] ب) الدهون والنشويات والأملاح. *...البدنية أهدافها في المرحلة الابتدائية.* الرياض: الاتحاد السعودي

للتر جـ) البروتين والدهون والنشويات والفيتامينات والأملاح .

[٥] د) البروتين والدهون والأملاح. ... ضربات القلب أثناء دروس التربية البدنية في المرحلة المتوسطة

...راسة على التلاميذ ... مدينة الرياض. *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات*

٩- مجموعة مما يلي تعتبر مصدرا للفيتامينات والأملاح :

أ) اللحوم الحمراء .

ب) الحبوب والمكسرات .

جـ) الزيوت .

د) الخضار والفاكهة .

١٠- ينصح بالتركيز على تناول مما يلي للمساعدة في شفاء كسور العظام :

أ) اللحوم والخضار .

ب) الحليب ومنتجات الألبان .

جـ) الخبز والمعجنات .

د) الدهون والزيوت .

١١- ينصح الشخص الذي يعاني من ارتفاع نسبة الكوليسترول في دمه بتناول :

أ) السمن البلدي .

ب) البروتينات .

جـ) الزيوت النباتية كزيت الزيتون وزيت الذرة .

د) النشويات .

١٢- يفضل أن تبدأ العناية بالأسنان باستخدام الفرشاة والمعجون :

أ) من السنة الثالثة .

ب) من السنة السادسة وبعد ظهور الأسنان الدائمة .

جـ) بعد مرحلة البلوغ .

د) بعد تسوس الأسنان .

١٣-إذا دخل جسم غريب في الأذن ، فإن أفضل إجراء صحي هو :

أ) إزالة الجسم الغريب بواسطة ملقط معدني .

ب) إزالة الجسم الغريب بواسطة القطن الخاص لتنظيف الأذن .

جـ) نقل الشخص إلى الطبيب المختص (المستشفى).

د) غسل الأذن بالماء الفاتر والصابون .

١٤- أفضل إجراء صحي أقوم به لإسعاف الحروق البسيطة من الدرجة الأولى هو :

أ) غسل الجزء المصاب بالماء البارد والنظيف .

ب) غسل الجزء المصاب بالماء والصابون .

جـ) وضع معجون أسنان على الجزء المصاب .

د) وضع قطع شاش مبللة بمواد خاصة لمعالجة الحروق .

١٥-أفضل طريقة لمعالجة قصر النظر :

أ) استخدام عدسات لاصقة .

ب) إجراء عملية جراحية لطبقة القرنية .

جـ) استخدام نظارة طبية .

د) استخدام نظارة طبية مع عدسات لاصقة بالتناوب .

١٦- أفضل طريقة لمعالجة الرشح والأنفلونزا :

أ) تناول المضادات الحيوية .

ب) إجراء التطعيم المسبق لإجراء الوقاية .

جـ) تناول الشراب الساخن والراحة التامة .

د) الراحة التامة والإكثار من تناول العصير الطازج الذي يحتوي على فيتامين (c).

١٧- مرض الحمى المالطية (البروسيلا) ينتقل بواسطة :

أ) تناول الحليب ومشتقاته بدون غلي جيد .

ب) تناول الجبنة الطرية مباشرة بعد تصنيعها .

جـ) أ + ب.

د) لدغ الحشرات مثل الذباب والبعوض .

١٨- من طرق الوقاية والمكافحة للإصابة بالدودة الدبوسية (الشعرية) للكبار والصغار :

أ) عدم تلوث الطعام والشراب والملابس ببراز المصابين .

ب) قص الأظافر وعدم حك الشرج أثناء الإصابة .

ج) علاج المرض بالأدوية الخاصة .

د) جميع ما ذكر .

١٩- لمعالجة المريض بالتهاب السحايا فإن الإجراء الأسلم هو :

أ) عزل المريض ومعالجته في المستشفى وعدم استعمال أدواته .

ب) مراجعة الطبيب المختص لمتابعة أخذ الدواء في المنزل .

جـ) تناول أدوية الصداع والغثيان والتقيؤ كأعراض للمرض دون الرجوع للطبيب .

د) التهوية الجيدة للمكان الذي يوجد به المريض وإعطائه أكسجين .

٢٠- من أعراض مرض النكاف (أبو دغيم) :

أ) حمى وألم أثناء البلع وورم على زاوية الفم .

ب) حمى وألم أثناء البلع والإسهال .

جـ) انخفاض درجة الحرارة وورم في زاوية الفك .

د) لا شيء مما ذكر .

٢١- أنسب إجراء طبي لمعالجة الشخص المصاب بالإسهال (طفلا كان أم كبيرا) :

أ) وقف تناول الغذاء والحليب .

ب) إعطائه محاليل معالجة الجفاف (أكواسال).

جـ) إعطائه علاجا لوقف الإسهال بعد استشارة الطبيب .

د) ب + جـ .

٢٢- إذا ارتفعت درجة حرارة الطفل عن المعدل الطبيعي ، فإن أفضل إجراء نقوم به هو :

أ) إعطاؤه دواء خافضا للحرارة مثل شراب الرفنين .

ب) وضع كمادات مبللة بالماء على رأسه وجسمه .

ج) أخذ الطفل إلى المستشفى .

د) جميع ما ذكر .

٢٣- مرض شلل الأطفال هو مرض فيروسي يصيب الجهاز العصبي ويمكن القضاء عليه كليا بأحد الإجراءات التالية :

أ) تناول الأغذية المقوية للجسم .

ب) تناول الأدوية التي يصفها طبيب الأطفال .

جـ) المطاعيم المبرمجة .

د) ضمان النظافة التامة للجسم .

٢٤- الشعور بالهبوط العام أو الألم في الرأس تعتبر إشارات مهمة لـ :

أ) أمراض السكري .

ب) أمراض القلب .

جـ) أمراض ضغط الدم .

مستوى الوعي الصحي لدى طالبات كليات المجتمع الحكومية في الأردن

٢٥- لتقليص الإصابة بمرض الدوالي عند النساء (انتفاخ الأوردة الدموية الساقية)، يفضل :

أ) تقليل وزن الجسم .

* أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان؛ ** وأستاذ ... طرق التدريس، جامعة اليرموك، اربد، الأردن

ب) تفادي الوقوف لفترة طويلة .

جـ) عدم تناول حبوب منع الحمل .

(قدم للنشر في ... ١٤٢٠هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٩/٨هـ)

د) جميع ما ذكر .

ملخص البحث. نظرا لأهمية الوعي الصحي في حياة كل فرد في المجتمع. ولخطورة دور الطالبات في هذه المرحلة ... لكون الأسرة أساس المجتمعات، ولأهمية تضافر جهود الجميع من أجل ... مستوى الوعي الصحي لدى الطالبات في ...

وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية وكان عددها ٦٧٨ طالبة وشكلت ثلث مجتمع الدراسة وعدده ٢٠٣٤ طالبة استخدم اختبارا لقياس مستوى الوعي الصحي مكونا من ٣٢ فقرة (اختيار من متعدد) يشتمل على خمسة مجالات صحية ... للاختبار، كما ... الثبات باستخدام معامل غوتمان ٠,٦٥، كما تم حساب الاتساق الداخلي بحساب كرونباخ ...، حيث اعتبرت هذه النتائج مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

و... كان أقل من المستوى المقبول (٨٠٪). ... لصالح ... السنة الثانية مقارنة مع السنة الأولى. ولصالح التخصص المهني مقارنا بالتخصص الأكاديمي ولصالح التخصص الأكاديمي مقابل التخصص التجاري. أما من حيث مستوى المعيشة، ... لصالح مستوى المعيشة ... المتوسط يليه المنخفض.

٢٦- ... يؤثر على ... الطفل ... الطفل ...

ب) وزن الطفل يقل عن المعدل الطبيعي .

جـ) مقاومة جسم الطفل للأمراض يضعفها .

د) جميع ما ذكر .

٢٧- إذا أصيبت الأم الحامل بالحصبة الألمانية ولم تكن قد طعمت ضد هذا المرض من قبل فإنه يجب :

أ) إجهاض الطفل .

ب) عدم إجهاض الطفل .

جـ) يكتسب الطفل زيادة مناعة ضد مرض الحصبة العادية .

د) يكتسب الطفل زيادة ضد مرض شلل الأطفال .

٢٨- يفضل إرضاع الطفل من الأم حتى الشهر السادس على الأقل لأن حليب الأم :

أ) يحتوي على كميات من الحديد والكالسيوم أكثر من الحليب المصنع .

ب) يحتوي على نسبة دهون أكثر من الحليب المصنع .

جـ) يحتوي على فيتامينات أكثر من الحليب المصنع .

وأوصى . د) يعطي الطفل مناعة أكثر ويقوي الرابطة العاطفية بين الأم والطفل . لجميع التخصصات في

كليات المجتمع في الأ

٢٩- يجب إرضاع الطفل :

أ) كلما فكرنا أنه جائع .

خلفية الدراسة وأهميتها

ب) كلما بكى .

لقد تطور ج) ثلاث مرات في اليوم . منذ القدم ، فكان عند الإغريق يتمركز حول الصحة

الشـ د) عدد الرضعات يتناسب مع عمر الطفل . ، وتغذيته ، وكان لهم إله خاص بالصحة

يدعى هيجيا Hygeia ، واشتقت منه كلمة hygiene التي تعني (الصحة) ؛ أما الرومان

٣٠- السبب الرئيس للشلل الدماغي عند الأطفال هو :

فاهتم ... الإسلامي ظهرت أنماط من الخدمات الصحية ،

أ) سوء التغذية عند الأم أثناء الحمل .

فأسست ب) تدخين سجائر من قبل الأم أثناء الحمل استخدموا الحجر الصحي . وفي العصر الحديث

ظهر الط ج) عدم وصول الأكسجين لدماغ الطفل أثناء عملية الولادة . العالمية بأنها : " علم وفن

منع المرض د) تعرض الأم لجراثيم مرض الكزاز أثناء الحمل بالصحة البيئية ومكافحة الأمراض

السارية ... التثقيف الصحي وتقديم خدمات طبية وصحية وتمريضية من أجل

٣١- ينصح المقبلون على الزواج بـ :

التشخيص أ) الفحص قبل الزواج . ... وعن طريق إنشاء خدمات اجتماعية وتطوعية لتوفير

الحد الأ ب) الفحص بعد الزواج . والرفاهية الاجتماعية لكل مواطن في المجتمع [١] .

وفي الم ج) عدم إجراء أي فحص قبل الزواج أو بعده ... على الطبيب فقط للوقاية والمعالجة ،

د) الفحص بعد ولادة أول طفل لهما .

ولكن في المستقبل لا بد من أن يتخذ الطب اتجاها جديدا لإعطاء قدر كبير من المسؤولية

للمجتمع للنهوض بالصحة والوقاية الصحية . كذلك لا بد من وضع مبادئ أخلاقية

٣٢- تقع مسؤولية المحافظة على نظافة البيئة على : دلا ، ولا بد من النظر إلى الصحة على أنها نوع

من التوازن بين ... أ) البلديات ... وبيئته بحيث يصبح من السهل على البيئة أن تساعد على استخدام

ب) الأفراد والجماعات .

هذا النهج ... حياته [٢ ، ص ص ٤٠٠

ج) المؤسسات الرسمية في كل دولة ، بالتعاون فيما بين الدول .

- ٤٠٤] د) جميع ما ذكر .

ملحق رقم ٢ . نموذج الإجابة

أختي الطالبة :

الغرض من إجابة الأسئلة هو البحث العلمي فقط ، لذا أتوقع منك الاهتمام والتعاون شاكرين لك حسن تعاونك واهتمامك :

- أرجو تعبئة البيانات التالية :

١- مستوى السنة الدراسية : ☐أولى ☐ثانية

٢ - التخصص بالكلية :

٣ - التخصص في التوجيهي :

٤- مستوى المعيشة : ☐العالي ☐المتوسط ☐المنخفض

المطلوب وضع إشارة (×) مكان رمز الإجابة الصحيحة لكل سؤال (فقرة) :

الرقم	أ	ب	ج	د	الرقم	أ	ب	ج	د
١				×	١٧			×	
٢	×				١٨				×
٣				×	١٩	×			
٤			×		٢٠	×			
٥		×			٢١				×
٦			×		٢٢				×
٧	×				٢٣			×	
٨			×		٢٤				×
٩				×	٢٥				×
١٠		×			٢٦				×
١١			×		٢٧	×			
١٢	×				٢٨				×
١٣			×		٢٩				×
١٤	×				٣٠			×	
١٥			×		٣١	×			
١٦				×	٣٢				×

الطبية المساعدة لتكون فروعا أساسية ملحقة [illegible] الدراسة في كليات المجتمع . وجاء في

[١] فريحات، حكمت، وعبد الحميد الشاعر، [illegible] في الصحة [illegible]

الصحة، ١٩٨٨م [illegible] بما فيها تنظيم الأسرة في كليات الطب والتمريض في الجامعات

[٢] ايرنبرغ، ليون، ونورمان سارتوريس. "الايكولوجيا البشرية من منظور التنمية الصحية." *منبر الصحة العالمي*، ٩ (١٩٩٤م)، ٤٠٠–٤٠٤.
الأردنية ومعاهد [illegible] الصحة بتأهيل الكوادر اللازمة (توصيا المنتدى الوطني - ماذا بعد

[٣] [illegible] الوقاية : بالإمكان تفادي إصابات الأطفال [illegible] *منبر الصحة العالمي* [illegible]

لتدريس (١٩٩٤م)، [illegible] ٤٢٢ [illegible] الأردن .

[٤] هامبرغ، دافيد أ. "العادات الصحية." *منبر الصحة العالمي*، ٨، (١٩٨٧م)، ٦–٩.
[illegible] رعاية الأطفال فهي مسؤولية كبيرة ، سواء من حيث الأمراض التي

[٥] فووري، إيكا "ممارسة الرياضة البدنية من أجل الصحة." *منبر الصحة العالمي*، ٨ (١٩٨٧م)، ١٢٧–١٣٥.
[illegible] حيث الحوادث التي يتعرضون لها ، بالإضافة للآلام المباشرة والتأثير

[٦] King, J. "Diet and Cancer: Eating Your Way to Health." *Health and Hygiene*, 17 (1996), 1 [illegible] 14.
الاقتصادي حيث إنها تستنزف الموارد المالية المخصصة للخدمات الصحية وتحمل الآباء

[٧] [illegible] "ماذا تستطيع المشاريع [illegible]" *منبر الصحة العالمي*

[illegible] (١٩٩٤م)، ٣٦١–٣٦٥. [illegible] إصابة الأطفال الرضع تتناسب عكسيا مع مدى معرفة الأبوين

[٨] وزارة الصحة . *كل شيء عن الإيدز* ، بالتعاون مع منظمة الصحة العالمية. عمان، ١٩٩٦م.
الشابين بخصائص الطفل النفسية وقدراته الجسمية. ويصعب على الأبوين الشابين أن يدركا

[٩] Mcclaran , D. "Attitudes, Knowledge, and Behavior before and after an Undergraduate Health and Life Style Course." ERIC ED 238846.
جميع الأخطار التي قد يتعرض لها الطفل في سنواته الأولى [illegible]

[١٠] Afaga, L. "Discrepancies between Students' Health Education Knowledge and Practice." 1987. ERIC ED 308151.
الأخطار من البيئة لتلافي السقوط أو الجروح أو الحروق أو الرضوض [illegible]

[١١] Leavy, M.E. "The Evaluation of an Oral Health Education Program for Inner-city First-grade Students: Instrument Development and Outcome Assessment." *Dissertation Abstracts International*, 54, no. 1 (1992), 98.
دخول [illegible]

[١٢] Llewellyn, J. "The Development of a Health Education Curriculum for Primary Schools in Solomon Islands." *Dissertation Abstracts International*. 54, no.2 (1992), 432.

[١٣] Ahlawat, S., and E. Baydoun. "Perception of Health Concepts among Jordanian High School Students." *International Quarterly of Community Health Education*, 5, no.2 (1985), 129-47.
وتعود التدابير [illegible] تتخذ في سن مبكرة بالفوائد الجمة على الإنسان طيلة

[١٤] Ahlawat, S., and E. Baydoun. "Differential Perceptions of Health among Eighth Grade Girls and Boys in Amman." *International Quarterly of Community Health Education*. 6, no. 2 (1986), 145-59.
حياته ، فالتطعيم يساعد على [illegible] الأخطار في المستقبل ، كما أن نظافة الفم والأسنان

[١٥] الخليلي، خليل، ومعتز الشيخ سالم، وبرهان أبودهيس، "درجة الوعي الصحي عند طلبة الثاني الثانوي العلمي والأدبي والمهني في ثلاث مناطق جغرافية مختلفة من الأردن." [illegible]
تساعد [illegible]

بين الأهل [illegible] (١٩٨٧م)، ٩١–١٠٤ [illegible] الاجتماعية والمهن الصحية . وكثير من أسباب الموت

الرئيسة والسلوك الضار بالصحة تعود إلى التدخين وشرب الكحول والإفراط في الأكل

[١٦] الدغلطي العائشة. "مدى فهم معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للمفاهيم الأساسية في التربية الصحية" رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن ١٩٩٢م.
[١٧] بدح، أحمد. "تقويم فعالية برامج الخدمات الصحية في المدارس الأردنية." رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٩٢م.
[١٨] Haddad, L.G. "Self-efficacy in Performing Health Education and Knowledge of Health Teaching-learning Principles in Jordanian Baccalaureate Nursing Students." *Dissertation Abstracts International*, 54, no.7 (1993), 3551.
[١٩] حمام، فريال سلام. "مستوى الثقافة الصحة لدى طالات الصف الأول الثانوي وأثره في اتجاهاتهن الصحية في منطقة عمان." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد. ١٩٩٦م.
[٢٠] وزارة التعليم العالي. *معايير التعليم في كليات المجتمع*. عمان، ١٩٨٥م.

وهي ... ص ٦-٩]. ... ويعد ... الصحة ... ولكن يحتذ ... شاقة ولكنه الآن أصبح ... إذ تعتبر ... تنشيطا لكل ... يساعد ... ص ص ... أما بخصوص ... التغذية ... وقائي من الأمراض

للفواكه والخضار، حيث تحتوي على مواد مضادة للمواد السامة المؤكسدة مثل مادة (الكاروتين) فيتامين (أ)، وفيتامين (جـ)، وفيتامين (هـ). بالإضافة للأملاح المعدنية الضرورية [٦، ص ص ١١-١٤]. ويؤكد الأطباء وعلماء التغذية على أهمية الغذاء المتوازن ونوعية الغذاء والعادات الغذائية بالنسبة لصحة الجسم.

أما بالنسبة لمتلازمة مرض الإيدز (مرض العوز المناعي المكتسب)، فلو كان ظهر - ويا ليته ما ظهر - منذ خمسين عاما مضت لما تمكن الطب من كشف أسبابه ووضع استراتيجيات دفاعية وعلاجية ممكنة له. ولكن في الوقت الحاضر تتوافر ثروة من الخبرات القادرة على تحليل العواقب الكامنة لوباء الإيدز. ومن الأهمية بمكان أن يعمل القائمون على القانون الصحي والأخلاقيات الحيوية للتأكد من أن القوانين واللوائح لمكافحة الإيدز تتفق مع حقوق الإنسان [٧، ص ص ٣٦١-٣٦٥]. حيث إن مرض الإيدز لا علاج له - حتى الآن - وليس له تطعيم فإن سلاح المكافحة الوحيد هو التثقيف، والتثقيف الصحي يبدأ أولا بالعاملين في مجال الصحة ثم ينتقل إلى فئات المجتمع كافة ومنها الطلبة في المراحل الثانوية والكليات المتوسطة والجامعات، ولابد من أن يشتمل برنامج المكافحة على سياسة واضحة للتثقيف الصحي تقوم على أولويات محددة وضمن برنامج مدروس [٨].

The Level of Health Awareness among Female Students at Community Colleges in Jordan

Abdalla M.I. Khataybeh* and Ibrahim F. Rawashdeh**
**Assistant Professor, Dept. of Curricula and Instruction, College of Education, Sultan Qaboos University, Musqat, Sultanate of Oman, and*
***Assistant Professor, Yarmouk University, Irbid, Jordan*

Abstract. This study aimed to investigate the level of students' knowledge and application of hygiene principles in their daily life.

A test consisting of 32 multiple choice questions divided into five domains was used after it was developed, validated, and its reliability calculated with Cronbach Alpha of (0.77).

The sample chosen by randomly starified procedure comprised 678 of the whole population of 2030 female students in community colleges in Irbid, which is equal to one-third of the population.

The results revealed that the level of hygienic awareness and knowledge was lower than expected (80%), being affected by three factors: level of study ,level of living status , and kind of specialization .

The level of health awareness and knowledge of second year students was better than that of the first year students.

The level of health awareness and knowledge of the students was correspondingly affected by high, medium and low standards of living.

The knowledge and awareness of students specialized in vocational was trraining better than those in the academic, and the academic specialization was better than business in affecting the level of hygienic awareness of the students.

The recommendation of this study stressed the need to adopt a course of hygiene awareness as a requirement for students in community colleges in Jordan.

وبدأوا بزيارات دورية لطبيب الأسنان وظهرت عندهم اتجاهات صحية أخرى. وأدركت الباحثة بجدوى وأهمية البرامج التثقيفية والزيارات الصحية في تربية الأطفال.

أما دراسة ليويلن [١٢، ص ٤٣٢]، فقد هدفت إلى تقويم البرامج والخدمات الصحية المقدمة في عدة **تطور اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن" للوقوف على أسباب المشاكل الصحية التي تواجه بوصفه مادة دراسية DBAE" إلى أن هناك اختلافا بينا في ثقافة وطبيعة ونظام التعليم ، ووأثره في حقل التربية الفنية** الصحي مناسب لظروف البلد واحتياجاته الصحية ، وأن يُصار إلى وضع مناهج الثقافة الصحية بشكل مستقل مع الاستفادة من خبرات الدول المتق**يوسف بن إبراهيم العمود** ورة تأهيل وتدريب المعلمين صحيا وتزويدهم ب

أستاذ مساعد، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود
الرياض، المملكة العربية السعودية

أما في البلدان العربية ... جريت مجموعة ... الدراسات في مجال المعرفة الصحية والاتجاهات الصحية.

(قدم للنشر في ١٤٢١/٦/٢٦هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/١٠/٢٠هـ)

ملخص البحث. يسلط هذا البحث الضوء على أحد أبرز الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الفنية وهو اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية DBAE." وتتلخص أهدافه بتحديد مفهوم هذا الاتجاه وبيان تطوره التاريخي مع إيضاح أهميته ودوره في تقديم مفاهيم حديثة ساهمت في التطور العام للتربية الفنية خلال الربع الأخير من القرن الماضي. ولتحقيق ذلك تم توظيف المنهج التاريخي لتتبع هذه التطورات، وذلك من خلال بيان أبرز العلماء مع عرض لإسهاماتهم العلمية، ورصد للعديد من أسماء البرامج والمشاريع والمؤسسات والأماكن والأزمنة التي تمثل معالم هذه التطورات، وذلك في سياقها التاريخي التسلسلي. ووصل البحث إلى بعض النتائج التي تمثلت في تحديد خصائص الاتجاه التي تبين ماهيته، وتم رصد أبرز التطورات التاريخية الحاسمة في ثلاث فترات تاريخية وهي الستينيات، والسبعينيات، والثمانينيات الميلادية. كما تطرقت النتائج إلى أثر هذا الاتجاه على المناهج، والمعلم، والطالب، وأيضا في مجال استخدامات التكنولوجيا. وفي نهاية البحث أورد الباحث عدة توصيات تتعلق بتحسين وتطوير نظرية التربية الفنية في المملكة العربية السعودية. من هذه التوصيات تدريس هذا الاتجاه

الصحة بين طلاب وطالبات الصف الثامن في مدارس مدينة عمان ؛ حيث تم ضبط بعض

في أقسام التربية الفنية في التعليم الجامعي، ومناقشة كافة أبعاده لدراسة إمكانية استفادة وزارة المعارف من تطبيقه في التعليم العام، وتشجيع التأليف والترجمة في مجالاته الأربعة وما يرتبط به من اهتمامات، وأخيرا تأسيس ودعم التعاون الأكاديمي مع معهد تربية جيتي للفنون للاستفادة من خبراته في مجال هذا الاتجاه.

مقدمـــة

يمثل اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية Discipline-Based Art Education، " والذي يرمز لاسمه باللغة الإنجليزية بهذا المختصر: DBAE، أكثر الاتجاهات الحديثة شيوعا وتطبيقا في الولايات المتحدة الأمريكية. وهو اتجاه يعود في بداياته الأولى إلى فترة الستينات الميلادية، ولكن الظهور الحقيقي له كان في صيف عام ١٩٨٤م، عندما نشر دوين جرير Dwaine Greer دراسته عن هذا الاتجاه في مجلة "دراسات في التربية الفنية" التي تعد من أوسع المجلات العلمية انتشارا في حقل التربية الفنية على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية. وفي نفس العام أصـــدر مركز جيتي للتربية في الفنـــون The Getty Center for Education in the Arts كتاب: "ما وراء الإنتاج الفني: موقع الفن في مدارس أمريكا *Beyond Creating: The Place for Art in America's Schools*، وتتلخص فكرته بتركيز التدريس في التربية الفنية على المفاهيم المستمدة من المجالات التي تشكل الفن [١]. و"التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية Discipline-Based Art Education " هو أحد الاتجاهات الحديثة في حقل التربية الفنية والقائم على تدريس التربية الفنية من خلال المجالات التالية: علم الجمال، وتاريخ الفن، والنقد الفني، والإنتاج الفني. وقد غير هذا الاتجاه العديد من المفاهيم السابقة وقدم مفاهيم جديدة. ويعد هذا الاتجاه من أكثر اتجاهات التربية الفنية في الوقت الحاضر التي استأثرت بتحليل وتفسير الكثير من العلماء، ونوقشت بشكل مكثف في العديد من اللقاءات والندوات والمؤتمرات المختلفة. وساهم تبني وتمويل معهد تربية جيتي للفنون لهذا الاتجاه في حدوث العديد من التطورات، سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية. وموضوع هذه الدراسة لا يمكن الإحاطة به في الحدود

المتاحة لهذه الورقة. فهو يرتبط بمواضيع متشعبة ومتسعة، وهو بحاجة لسفر ضخم للإحاطة بكافة جوانبه. وللتغلب على محدودية المساحة المتاحة فقد كان الحرص قائما على رصد الكثير من المراجع المتصلة بالموضوع، إضافة إلى إيراد العديد من الملاحظات في خانة الهوامش لعلها تسد بعض النقص في إيفاء الموضوع حقه.

مشكلة البحث

يعد حقل التربية الفنية من الحقول الحديثة في التربية المعاصرة. فمصطلح "التربية الفنية" لم يظهر في مجال التربية إلا في عام ١٩٣٦م، ولم ينتشر عربيا إلا بعد مؤتمر باريس الدولي لتعليم الرسم[٢]. وتعد مادة التربية الفنية من مواد المنهج الدراسي في المرحلتين الإبتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية. وهي بحاجة إلى التطوير المستمر حتى تتواكب مع التطورات الأخرى التي تشهدها بقية المواد الدراسية في المنهج الدراسي. وما زالت التربية الفنية في مدارسنا تخضع لمؤثرات نظريات قديمة تمتد إلى قرابة نصف قرن.

ويمثل اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" أحد التطورات الحديثة في نظرية التربية الفنية المعاصرة. وهو يلقى الاهتمام الكبير من الكثير من علماء التربية الفنية والمتخصصين في المجالات الفنية الأربع: علم الجمال، وتاريخ الفن، والإنتاج الفني، والنقد الفني.

وتعاني التربية الفنية في المملكة العربية السعودية من بعض العوائق التي تحد من تطورها. وجزء من هذه العوائق يتمثل بالجانب النظري. فهي تعيش في عزلة وبمنأى عن التطورات الفكرية الحديثة في الحقل على المستوى الدولي. فالتربية الفنية ما زالت تدرس وفقا لنظريات قديمة تركّز على النشاط الفني، وتقوم على تحقيق الأهداف المرتبطة بهذا النشاط. ولا شك أن الحل يكمن في دور الباحثين والمتخصصين في التربية الفنية في تكثيف جهودهم والسعي إلى تكشف التطورات النظرية الحديثة في مجال هذا الاتجاه، وسيؤول

ذلك إلى فهم أوسع للتربية الفنية وبالتالي تحقيق أهداف أشمل لها بوصفها مادة دراسية قائمة ضمن المنهج الدراسي.

وما زال هذا الاتجاه الحديث قليلا من حيث التناول البحثي المطلوب في الدوريات العلمية المتخصصة، سواء في المملكة العربية السعودية أو في العالم العربي. فالبحوث والدراسات شحيحة ولم تصل بعد إلى تقديمه وعرضه بالطريقة المأمولة وبالذات من المنظور التاريخي، الذي يتيح للمتخصصين تتبع أفكاره وتطوراتها المختلفة خلال فترات زمنية متعاقبة، وكذلك الإحاطة بالظروف التاريخية المصاحبة ومعرفة الرواد من علماء الحقل الذين كان لهم الفضل في بلورة الكثير من الإنجازات التي دفعت إلى تشكيل هذه التطورات.

أسئلة البحث

من خلال العرض السابق لمشكلة البحث يمكن تحديد هذه المشكلة بشكل أدق في الأسئلة التالية التي يسعى البحث للإجابة عنها:

السؤال الأول: ما هو اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية"؟

السؤال الثاني: ما هي التطورات التاريخية لهذا الاتجاه؟

السؤال الثالث: ما هو أثر هذا الاتجاه على الحقل من حيث التطورات المختلفة التي شهدتها التربية الفنية خلال ربع القرن الأخير من القرن الماضي؟

أهمية البحث

يأتي تناول هذا الاتجاه وتطوره التاريخي إيمانا بأهميته وضرورة الاستفادة منه بعد عمل الدراسات والبحوث اللازمة، سواء على الصعيد الوطني أو العربي، والتي يجب أن تضع في الاعتبار الفروق التربوية والاجتماعية والثقافية بين البيئتين الأمريكية والسعودية. وقد قام العديد من الطلبة الأجانب، سواء من العرب أو من غيرهم ممن كان يقوم بعمل دراسات عليا في حقل التربية الفنية في الولايات المتحدة الأمريكية، وبالذات

في نهاية الثمانينيات ، بتركيز رسائلهم العلمية على هذا الاتجاه. ومثالا لا حصرا رسالة عبد الله المهنا للدكتوراه وهي بعنوان "اتجاه نحو إستراتيجية مثلى لتحقيق التربية الفنية النظامية بالكويت"[٣]. وهذا العنوان من ترجمة صاحب الرسالة عبد الله المهنا [٤]. كذلك رسالة ناصر المسعري للدكتوراه وعنوانها : "The Effects of Discipline-Based Art Education on Students' Aesthetic Awareness" [٥]. ولة وبدون أدنى وعي صحي .

ويأتي تناول هذا الاتجاه في هذا البحث إيمانا بأن التربية الفنية في المملكة العربية السعودية تعاني من مشاكل عديدة تحد من فاعليتها وكفاءتها. ويأتي في مقدمة هذه المشكلات الغياب الظاهر للمعارف والعلوم المرتبطة بفهم وتقدير وتذوق العمل الفني. فقد أضحت التربية الفنية في المدارس مجرد أنشطة وممارسات آلية تتم بغياب المنهج المكتوب والتحصيل المعرفي والتقويم المستمر. تنمية .

إن دراسة التطور التاريخي لاتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" يمكن أن تزيد الوعي بأهمية التربية الفنية بوصفها مادة تتمتع بكامل المواصفات كأية مادة أخرى في المنهج الدراسي. ت المحلية على نحو يؤدي إلى تنميتها .

ويمكن أن يسهم هذا البحث في حل سوء فهم الكثير ممن مدرسي التربية الفنية الذين لا يميز بعضهم بين التربية الفنية والفنون الجميلة ، فيشغلون جل الوقت المخصص للتربية الفنية بعملية الإنتاج الفني ، دون الاهتمام بتحقيق الأهداف التربوية والمعرفية لهذه المادة. فالتربية الفنية هي تربية في المقام الأول تسعى لتوظيف الفن لتحقيق الأهداف التربوية. ومما يزيد من أهمية هذا البحث أنه يمكن أن يساعد على رسم صورة واضحة لما يجب أن تكون عليه التربية الفنية في أحدث مفاهيمها ، خاصة ونحن نعيش في عصر تدفق المعارف والمعلومات. ويمكن للتربية الفنية عند اهتمامها بالمحتوى العلمي للفنون أن تسهم بشكل كبير في الارتقاء بالثقافة البصرية التي تعد من المقومات الهامة في عصر المعلومات.

ويأمل الباحث أن يسهم هذا البحث في حل إشكالية ترجمة مسمى هذا الاتجاه التي ظهرت في العديد من المراجع العربية بصيغ مختلفة. وهذا الاختلاف يعطي دلالة على أن الترجمة العربية لهذا الاتجاه DBAE Discipline-Based Art Education لا تلقى إجماعا بين صفوف المتخصصين العرب في حقل التربية الفنية. فعلى سبيل المثال لا الحصر يترجمه محمد النملة في مقالة له حول هذا الاتجاه بما يلي: "تدريس مادة التربية الفنية على أساس معرفي وعلمي" [٦، ص٦]. أما حمزة باجودة فيضع الترجمة التالية: "المعرفة كأساس للتربية الفنية" [٧، ص٢٢]. وفي رسالته للدكتوراه يقدم عبد الله المهنا [٤، ص٢٤٣] الترجمة التالية: "التربية الفنية النظامية،" كما ترد نفس هذه الترجمة في مقالة محمد الرصيص حول النقد الفني [٨، ص١٤]. وعبد العزيز النجادي يعتمد الترجمة التالية: "المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية الفنية"[٩، ص١٩١]. وفي هذا البحث تم الأخذ بترجمة محمد عبد المجيد فضل التي مرت بمراحل تطور مختلفة. وهي على النحو التالي: حسب المصادر المتوافرة كان أول ظهور لصيغة الترجمة هو: "التربية الفنية في التعليم العام"[١٠، ص و] والتي استخدمها عام ١٤١١هـ. وقد طرأ على هذه الصيغة بعض التعديلات بمرور الوقت. ففي عام ١٤١٢هـ جاءت الترجمة التالية: "التربية الفنية المبنية على الفن كمادة دراسية" [١١، ص٣٩٢]. وفي عام ١٤١٦هـ ظهرت الترجمة النهائية على النحو التالي: "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية"[٨، ص١٢]. ومحمد عبد المجيد فضل أستاذ في مجال التربية الفنية ولديه إلمام في مجال علم المصطلحات الفنية terminology [١٢]، كما أنه حاصل على درجة الماجستير ويملك خبرة عملية في مجال علم اللغة العربية [١٠].

طالبة في التخصص المهني و ٣٦٩ أهداف البحث ص الأكاديمي و ١٤٠ طالبة في التخ تهدف هذه الدراسة إلى تأكيد الجوانب التالية :

-تحديد مفهوم اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية."

أداة الـ-بيان التطور التاريخي لهذا الاتجاه.

-إيضاح أثر هذا الاتجاه على الحقل ودوره في التطورات المختلفة التي شهدتها كتب التربية الفنية خلال الربع الأخير من القرن الماضي. م ونشرات وزارة الصحة - قسم الصحة العامة والنشرات الأخرى التي تصدرها جمعية تنظيم وحماية الأسرة للأدب التربوي في هذا المجال. وتكون الاختبار منهج البحث أولية من ٣٦ فقرة (اختيار من متعدد). وأجريت يسعى هذا البحث إلى تعقب التطور التاريخي لاتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" منذ بدايته في فترة الستينيات الميلادية حتى اكتمال نموه وظهوره بشكله النهائي في منتصف الثمانينيات. وهذا التتبع لهذا الاتجاه، من خلال بيان أبرز العلماء المؤثرين في تطوره وأسماء البرامج والمشاريع والمؤسسات والأماكن والأزمنة التي شهدت مثل هذه التطورات، يندرج تحت منهج البحث التاريخي. هي

وتذكر ماري ستانكيوشز Mary Stankiewicz أن القيام بهذا النوع من البحوث يستلزم جمع وتصنيف الحقائق التاريخية، والقراءة النقدية للمراجع، وتدوين الملاحظات بعناية، وعمل تسلسل زمني يتم من خلاله توثيق من قام بالحدث، ونوع الحدث الذي تم القيام به، والمكان والزمان اللذين وقع في إطارهما ذلك الحدث [١٣].

بخصوص موضوع البحث فقد تمت متابعة مفهوم "المادة الدراسية،" وهو مفتاح النظرية تحت الدراسة، وتطوره الزمني منذ حركة إصلاحات المناهج في نهاية الخمسينيات، إلى أن تم تبنيه في حقل التربية الفنية في منتصف الستينيات. ثم تطوره التدريجي بعد ذلك ليصل في منتصف الثمانينيات إلى شكله النهائي.

(٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٨ ، ٢٩ ، ٣٠)

خلال هذه التطورات التاريخية لهذا الاتجاه يسعى الباحث إلى توفير المادة العلمية التي تعطي الإجابات الوافية لأسئلة البحث من خلال الاهتمام بتقديم بعض الحقائق التاريخية وربطها مع بعضها البعض لبيان أهميتها ودورها في تحديد مفهوم هذا الاتجاه، وتطوراته البارزة، وأثر كل ذلك على التطور النوعي في حقل التربية الفنية.

مفهوم مصطلح "المادة الدراسية Discipline"

يمثل مصطلح المادة الدراسية حجر الزاوية في هذا الاتجاه. ومن المهم الوقوف عنده ومحاولة إيضاحه بشكل مفصل. يعرّف آرثر ايفلاند Arthur Efland هذا المصطلح كما يلي: "مصطلح المادة الدراسية discipline جاء من ميدان العلوم sciences ويعود إلى امتلاك المادة الدراسية لخصائص تتمثل بوجود جسم منظم من المعرفة، وطرق محددة للبحث وجماعة من العلماء يتفقون بشكل عام على الأفكار الأساسية لمجال تخصصهم".[١، ص٢٤١]. أما جيلبرت كلارك ومايكل داي ودوين جرير G. Clark , M. Day and D. Greer ، فيعرّفون هذا المصطلح كالتالي: "مصطلح المادة الدراسية في هذا السياق يعود إلى حقول الدراسة المحددة بجماعات معترف بها من العلماء والمتخصصين وبناء مفاهيمي مؤسس وطرق مقبولة للبحث" [١٤، ص ص١٣٠-١٣١].

برونر ومفهوم المادة الدراسية Discipline

تعود الجذور التاريخية لاتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" إلى حركة إصلاح المناهج التي نادى بها التربويون في فترة الستينيات الميلادية. فالتفوق السوفيتي في مجال غزو الفضاء والذي توج عام ١٩٥٧م بإطلاق القمر الصناعي "سبوتنيك" أثار حفيظة الولايات المتحدة الأمريكية وأحدث هزة عنيفة في الأوساط السياسية والعلمية. على إثر ذلك انطلقت الدعوات إلى وجوب إصلاح النظام التربوي

الذي يعد الركيزة الرئيسة للتفوق ومنافسة التقدم العلمي السوفيتي. وقد عقدت العديد من المؤتمرات لمناقشة الإصلاح التربوي واستهلت عام ١٩٥٩م بمؤتمر وودز هول (Woods Hole Conference). ناقش هذا المؤتمر موضوع إصلاح العلوم والرياضيات إضافة إلى دراسة أفكار جيروم برونر (Jerome Bruner) ، وهو مؤسس ومدير مركز هارفارد للدراسات الإدراكية[١٦]. وأفكاره الإصلاحية ضمنها كتابه : عملية التربية *The Process of Education* يرى برونر أن ثمة مشكلات تعاني منها المناهج التعليمية. وتتلخص أفكاره في هذا الكتاب بالتركيز على إصلاح المنهج الدراسي عن طريق تحديد وظيفة بناء المنهج في عملية التعلم، وطبيعة التفكير البديهي وأخيرا الرغبة في التعلم ووضع حوافزه [١٥] .

وقد أشاد رالف سميث Ralph Smith ، وهو من كبار علماء التربية الفنية الأمريكيين، بأهمية هذا الكتاب في فترة الستينيات الميلادية بقوله : "عمليا، مثل جميع الأدبيات التربوية الأخرى لهذه الحقبة فإن الكتابات عن التربية الفنية كانت بمثابة رد فعل قوي لكتاب عملية التربية، ١٩٧٧م - بدأ نشره ١٩٦٠م لجيروم برونر. وهو الكتاب الذي أكد القناعة بأن التعليم يكون أكثر فعالية عندما يشجع الطلاب على أن يقوموا بأنفسهم باكتشاف الأفكار الرئيسة وبنى تجمع بناء المواضيع على غرار نهج العلماء المتخصصين في حقول المعرفة." [١٧ ، ص ص ٣-٤]. ويعد الموضوع الأول "بناء المنهج الدراسي" من أبرز موضوعات الكتاب. فهو يرى أن المناهج التعليمية تعاني من مشكلات تحد من فاعليتها، وأن الحل الأمثل لها يكمن في التركيز على فهم بناء المادة الدراسية، وأن الاهتمام بهذا البناء بتدريسه وتعلمه من قبل الطلاب بدلا من التركيز على الحقائق والأساليب، وأن ذلك إن تم تحقيقه سيمثل بلا شك نقطة الانطلاق لحل هذه المشكلات [١٥] .كما يرى جيروم برونر أن عملية إصلاح المناهج تبدأ وتنطلق من صلب المادة الدراسية لا من مكان آخر [١] . ولا شك أن أفكار جيروم برونر هذه في مجال المناهج كانت مما أسهم في تشكيل ما يسمى "الاستعلام أو الاستقصاء بوصفه مادة دراسية

discipline-centered inquiry . ويأتي مصطلح inquiry في اللغة الإنجليزية بمعان عديدة. فقد ورد في قاموس *المورد* لمنير البعلبكي تحت هذه المادة ما يلي: (١) استعلام؛ (٢) تحقيق في (مسألة تهم الرأي العام)؛ (٣) سؤال [١٩، ص٤٦٩]. أما هذا المصطلح عند محمد الخولي في *قاموس التربية* فهو يعني التالي: استقصاء؛ تقص؛ بحث [٢٠، ص٢٣٤]. وأحمد بدوي في *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية* يورد المعاني التالية: التحري؛ التحقيق؛ تحري الحقيقة والبحث عنها [٢١، ص٢١٩]. وعند ترجمة هذا المصطلح للعربية فإن من الأنسب استخدام كلمتي استعلام واستقصاء. فاستخدام ذلك المصطلح من خلال السياق التاريخي والموضوعي لتطور اتجاه (التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية) يؤيد ذلك. فجيروم برونر ومانويل باركان يؤكدان على ضرورة الاهتمام بالاستعلام والاستقصاء بوصفهما من الطرق البحثية التي تعزز القيم التربوية الواجب غرسها في النشء في مرحلة مبكرة. وأن هؤلاء النشء يجب عليهم أن يتمثلوا علماء الحقول المعرفية المختلفة في مناهجهم الموضوعية عند الاستعلام والاستقصاء عن الحقائق المختلفة. ولا شك أن في هذه المفاهيم من الدقة ما يجعلها أكثر عمقا من مجرد استخدام مصطلح (بحث) بمعناه التقليدي العام. كما اعترف جيروم برونر بالحق لعلماء كل مادة من مواد المنهج الدراسي في تصميم مناهجهم حتى يجني الطلاب ثمار جهودهم [١٨].

مانويل باركان وتقديم مفهوم المادة الدراسية في التربية الفنية

في غضون سنتين من مؤتمر وودز هول استطاع العلماء في حقل التربية الفنية من توظيف تلك المفاهيم في تطوير مناهجها. ففي عام ١٩٦٢م عقد مؤتمر جمعية الفنون الغربية في سينسناتي Cincinnati ، حيث قام مانويل باركان Manuel Barkan ، وهو من العلماء البارزين في حقل التربية الفنية في تلك الفترة، بمناقشة أفكار جيروم برونر ولفت الانتباه إلى أن التربية الفنية تنطوي على موضوع عن حقل الفن وأن من المهم تدريس

ذلك يقول مانويل باركان: "جميع ما يذكر برونر هو أن المهمة التربوية البارزة هي تزويد الطلاب بفهم للبناء الأساسي لأي موضوع نرى ملاءمته للتدريس ...[وأن ذلك] عندما يطبق على تدريس الفن فإنه يعني أن ثمة موضوع لحقل الفن وأن من الأهمية بمكان تدريس ذلك" [٢٢، ص١٣].

ولا شك أن هذا الاتجاه يمثل لحظة تغيير بارزة في تاريخ التربية الفنية. فبعد أن كان التركيز في التربية الفنية قائما على الناحية التعبيرية في مجال الإنتاج الفني بدأ يظهر الاهتمام بالمحتوى والموضوع والمعارف المرتبطة بالفن. وفي رأي جيلبرت كلارك، ومايكل داي، ودوين جرير أن الاتجاه الذاتي الإبداعي ظل مهيمنا على حقل التربية الفنية قرابة نصف قرن، وإن كان البديل لذلك الاتجاه وهو (التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية) لم يظهر بشكل فاعل إلا في منتصف الثمانينيات الميلادية، أي بعد عقدين من النقد البنّاء والكتابات العلمية في هذا المجال [١٤].

٢- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

اليوت آيزنر ومفهوم المادة الدراسية في إطار التذوق الفني

في عام ١٩٦٥م نشرت الجمعية الوطنية لدراسة التربية National Society for the Study of Education / NSSE الكتاب السنوي الرابع والستين. ومن الفصول البارزة في هذا الكتاب ما قدمه اليوت آيزنر Elliot Eisner عن احتياجات المستقبل لحقل التربية الفنية من حيث المنهج والتقويم، كما تنبأ بأن الاتجاهات المستقبلية لحقل التربية الفنية ستتجه نحو الاهتمام بالتذوق الفني على أسس حديثة مقارنة بالرياضيات الحديثة [١]، حيث يمثل مفهوم الرياضيات الحديثة المدخل للإصلاحات التي نادى بها مؤتمر وودز هول في مجال مناهج الرياضيات. وبالفعل، شهد العام التالي لذلك العام اهتماما كبيرا بمجال "التذوق الفني." ويعود هذا الاهتمام إلى الرغبة في الانطلاق من حدود النشاطات المرتبطة بإنتاج العمل الفني، وهو التيار السائد، إلى آفاق أرحب تتصل بمعرفة وتكشف العمل الفني.

ومن أبرز الجهود العلمية في هذا الاتجاه مشروع "تحسين تدريس التذوق الفني." وهو عبارة عن عمل بحثي لفريق علماء ضم العديد من المهتمين في هذا المجال، وعقدت حلقاته في جامعة ولاية أوهايو بمدينة كولومبس في نوفمبر ١٩٦٦م. ويرى كينيث مارانتز Kenneth Marantz وهو أحد المشاركين في هذا المشروع، أن مجال التذوق الفني: "يهتم بالمعرفة والحكم والتمييز إضافة للوعي الوجداني والنقدي بالفن" [٢٣، ص ص١٤٧-١٤٨]. ويمكن للمتابع لهذه التطورات أن يلحظ أن "التذوق الفني" لم يتم اعتماده ضمن المواد الفنية الدراسية التي تشكل اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية"، بل انصب الاهتمام على "النقد الفني"، وأصبح أحد المجالات الأربعة الرئيسة المؤلفة لهذا الاتجاه. في ظل هذه المتغيرات يظهر موقع "التذوق الفني" في العبارة المحددة التالية لجيري سموك Jerry Smoke، رئيس قسم الفنون بجامعة ميتشيجان المركزية: "التذوق الفني بوصفه مادة دراسية غير موجود ولا يمكن تدريسه بوصفه مادة دراسية بحد ذاته، إنه مجرد مفهوم يستخدم للتفسير بطريقة ارتجالية لما يحدث عندما يظهر على الفرد معرفة وفهم لأحداث ثقافية أو أعمال فنية" [٢٤، ص٦٩].

[illegible]	[illegible]	١٧.٨٤	٥.١٣
		١٩.٩٦	٥.٠١
الأكاديمي	٣٦٩	١٨.٧٨	٥.٥٢

هاري برودي وتحديد ودمج المجالات الفنية

يذكر موريس سيفيجني Maurice Sevigny أن المجلس الوطني للفنون في التربية The National Council of the Arts in Education، الذي أسس عام ١٩٥٨م، قد قام بجهود لا يمكن إغفالها في سياق تطور "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية"، فقد شارك عدد من أعضاء المجلس في مؤتمر البيت الأبيض حول الأطفال والناشئين عام ١٩٦٠م. وكان من آثار هذا المؤتمر تمويل ثلاثة مؤتمرات وطنية لاحقة ليعي الأمريكيون أهمية الفنون في حياتهم. ففي سبتمبر ١٩٦٢م عقد المؤتمر الأول في بيسفيل بأوهايو لمناقشة قضايا الفنون والتربية العامة. وعقد المؤتمر الثاني في سبتمبر ١٩٦٣م بتسبرغ في بنسلفانيا

حيث ناقش العلاقة بين المواد الفنية وتأثيرها على التربية العامة. أما المؤتمر الثالث والأخير، فقد عقد في كلية أوبرلين Oberlin College في سبتمبر ١٩٦٤م. وشارك هاري برودي Harry Broudy في هذا المؤتمر، وهو من العلماء البارزين في ميدان التربية الجمالية، حيث أوضح رؤيته في دمج ميادين الفنون وهي الجمالي والنقدي والتاريخي عند تدريس الفنون [٢٥].

مؤتمر ولاية بنسلفانيا ومفهوم المادة الدراسية في التربية الفنية

خلال الفترة من أكتوبر ١٩٦٤م إلى نوفمبر ١٩٦٦م قامت حكومة الرئيس الأمريكي جون كنيدي بتمويل ١٧ مؤتمرا حول الفنون من خلال برنامج الفنون والعلوم الإنسانية The Arts and Humanities Program . وكان من أبرز هذه المؤتمرات مؤتمر ولاية بنسلفانيا The Penn State Seminar الذي عقد في جامعة ولاية بنسلفانيا في عام ١٩٦٥م. وكان الموضوع السائد هو الانطباع لدى العلماء المشاركين بأن الفن أو التربية الفنية هي بمثابة حقل دراسي له خصوصيته المستقلة، كما أن لهذا الحقل أهدافه التي يتوجب تحديدها لتتسنى مساعدة الطلاب في الاعتماد على ذواتهم في القيام بإجراء البحوث المنظمة في مجال الفن [١٨]. ويرى آرثر ايفلاند أن تلك الأفكار سبق تداولها من خلال دراسات سبقت وقت انعقاد المؤتمر وذلك من خلال جهود عالمين بارزين وهما مانويل باركان واليوت آيزنر [١٨]. كما يؤكد موريس سيفيجني أن الفضل يعود لهما في بناء الأساس المفاهيمي للجوانب التاريخية والنقدية والجمالية بوصفه محتوى حديث لدراسة الفن [٢٥].

فتح مؤتمر ولاية بنسلفانيا الباب على مصراعيه أمام علماء التربية الفنية في إظهار طروحاتهم العلمية في هذا الاتجاه. ويرى موريس سيفيجني أن مؤتمر بنسلفانيا يعد نقطة تحول بارزة في تطور "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية." ويعزو هذه

الأهمية للعدد الكبير من المتخصصين في التربية الفنية والنقاد والمؤلفين وخبراء البحث التربوي الذين شاركوا في هذا المؤتمر، إضافة للتوزيع الواسع للبحوث المشاركة [٢٥]. وكانت أفكار جيروم برونر، وبالذات مفهوم الحقل الدراسي وبنائه، قد أثرت وبشكل كبير على علماء التربية الفنية. وعندما حان موعد هذا المؤتمر قدم هؤلاء العلماء أوراقهم العلمية حول تلك المفاهيم. ولا شك أن مانويل باركان يعد من الرواد الأوائل في تناول تلك الأفكار الجديدة. فقد أوضح عام ١٩٦٦م أن: "حقول تاريخ الفن والنقد والإنتاج الفني وعلم الجمال يمكن أن تقدم محتوى لفهم الفن يكون أوسع مما يمكن الحصول عليه بتركيز التربية فقط على الإنتاج الفني" [١٤، ص ص١٤٧-١٤٨]. ويتناول آرثر ايفلاند مفاهيم مانويل باركان في هذا الجانب فيقول: "إذا كان للمنهج في التربية الفنية بناء فيجب أن يؤسس هذا البناء على عمليات مميزة كالتي يستخدمها الفنانون والنقاد والمؤرخون في عملهم. بتلك الكلمات المحددة يعني باركان أن الفنانين والنقاد والمؤرخين يجب أن يكونوا نماذج للاستعلام والاستقصاء models of inquiry والتي يجب على طلاب الفنون استخدامها" [١٨، ص٦٦].

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات على الاختبار تبعا لاخ

برامج تطبيق مفهوم المادة الدراسية في التربية الفنية

في الأعوام التالية لمؤتمر بنسلفانيا ظهرت العديد من البرامج التي تؤكد على تلك المفاهيم. وأعدت بشكل رئيس لمعلم الفصل في المرحلة الابتدائية. ومن أبرز هذه البرامج [١٨]:

- برنامج تعليم الفن خلال التلفزيون الذي وضع توجيهاته مانويل باركان عام ١٩٦٦م، وذلك بدعوة من المركز الوطني لتلفزيون المدرسة والكلية NIT.
- برنامج التربية الجمالية الذي أشرف عليه المعمل التربوي المركزي لإقليم غرب الوسط CEMREL وذلك في عام ١٩٦٧م.

- نموذج لورا شابمان Laura Chapman في تخطيط مناهج التربيـة الفنية عـام١٩٦٩م. والذي أسس بشكل سليم على البناء النظري المطور لبرنامج التربيـة الجمالية CEMREL والتعليم التلفزيوني NIT.

- مشروع جاي هبارد Guy Hubbard ومـاري راوز Mary Rouse في منـاهج التربيـة الفنية. ويدأ طبع سلسلة هذه المناهج عام ١٩٧٢م تحت عنوان "الفن أداء" Art in Action . وهي من أوسع المناهج انتشارا ونجاحا حيث تستخدم في قرابة عشرين ولاية أمريكية.

- مشروع كيترنج Kettering في مناهج التربية الفنيـة. وقـد بـدأ هـذا المشروع إليـوت آيزنر عام ١٩٦٧م. ويمثل برنامجا محددا لتدريس الفن في تتابع منتظم. وقد تم استخدام هـذا البرنامج في سان فرانسيسكو وجزر هاواي.

-برنامج مناهج التربية الفنية الذي أشرف عليه المعمـل الـتربوي الإقليمـي لجنـوب الغرب SWRL حيث بدأ العمل به عام ١٩٦٥م وتم تطويره عام ١٩٧٢م.

-مشروع العين الجمالية The Aesthetic Eye Project ويقوم أساسا على أفكار هاري برودي في مجال التربية الجمالية. وتتمثل تجربة العـين الجماليـة في دمـج ميـادين الفنـون وهـي النقدي والجمـالي والتـاريخي والإنتـاجي [٢٥]. وفي عـام ١٩٧٥ م عقـدت الحلقـة الدراسية لإعداد المهتمين في مجال مناهج التربية الجمالية لهذا المشروع. ومـن أبـرز سماتـه تفعيـل دور المدرس، فتصميم مناهج تدريس التربية الفنيـة هـي مـن مسـؤولية مـدرس الفصـل بعـد أن يعد مسبقا لهذه المهمة.

يعد مشروع العين الجمالية تمهيدا بارزا لاتجاه "التربية الفنية المبنية على الفـن بوصفـه مادة دراسية." ذلك لأن كثيرا ممن شاركوا في هذا المشـروع كـان لـهـم دور قيـادي مباشـر في تطوير مفـهوم ومعنـى "التربيـة الفنيـة المبنيـة علـى الفـن بوصفـه مـادة دراسـية" مثـل هــاري برودي، وفرانسيس هاين، ودوين جرير، وسيلفرمان، وجيلبرت كـلارك [٢٥]. وتجـدر الملاحظة إلى أنه قد وردت ترجمة غير دقيقة لمسمى هذا المشروع في بعـض المصـادر العربيـة

التي تحدثت عنه. ففي المصدرين: [٩، ص١٩٧؛ ٤، ص٧٥] جاءت هذه الترجمة بهذه الصيغة: "الرؤية الجمالية." وعدم الدقة في هذه الترجمة يأتي خلافا لما جاء في المسمى الأصلي بالإنجليزية وهو The Aesthetic Eye Project ، وتأتي كلمة العين هنا بوصفها عضو الإحساس البصري في استشعار الجمال وليس الرؤية التي تصدر عن الإبصار. وكانت فكرة هذا المشروع وعنوانه وإقامته نتيجة للتعاون الذي تم بين هاري برودي Harry Broudy وفرانسيس هاين Frances Hine المشرفة على الفنون بإقليم لوس أنجلوس بولاية كاليفورنيا. ويؤكد موريس سيفيجني على كلمة (العين) وليس (الرؤية) في عنوان المشروع حيث يقول: "عنوانه (المشروع) يركز على المنطق المفترض بأن العين Eye إضافة للحواس الأخرى يمكن لها بمساندة التدريس أن تصبح أكثر حساسية للخواص الجمالية" [٢٥، ص١١٦].

جدول رقم ٦ . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات تبعا لمستويات المعيشة

مستوى			انحراف المعياري
عالي	١٨٥	١٩	٥.٦٢

التربية الجمالية وعلاقتها بمفهوم المادة الدراسية في التربية الفنية

ترى إيفان كرن Evan Kern أن مفهوم التربية الجمالية يمثل أحد المفاهيم التي قامت عليها المناهج في التربية الفنية، وإن كان هذا المفهوم لم يتحقق له الانتشار في حقل التربية الفنية[٢٦]. ولكن هذا المفهوم رغم عدم انتشاره في حقل التربية الفنية واختلافه عن مفهوم "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" إلى أنه يبقى ممهدا مهما ومؤثرا رئيسا في تطور هذا الاتجاه. ويعزو موريس سيفيجني ذلك إلى أن التربية الجمالية كان لها قصب السبق، ومن المؤثرات المهمة في تغيير المواقف في حقل التربية الفنية حول "الموضوع" المناسب للتدريس في مجال التربية الفنية. ولذلك تم التمهيد من خلال التربية الجمالية على الرغبة في استيعاب مادة للتدريس تكون أكثر شمولا وأوسع أفقا من مجرد الاقتصار على جانب الإنتاج الفني [٢٥]. كما يعتقد موريس سيفيجني أن التربية الجمالية واتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية،" رغم اختلافهما في عناصرهما المنهجية إلا

أن اهتماما مشتركا يجمعهما وهو تنمية الحس الجمالي عند الطالب [٢٥]. ويعطي دوين جرير، وهو من المنظرين البارزين لاتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية"، أهمية كبرى للتربية الجمالية في إطار هذه الاتجاه. فحسب مفهومه أن "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" هو اتجاه في تدريس التربية الفنية وأنها تعمل في سياق التربية الجمالية [٢٧].

٥. رعاية الطفل ٢٠.٩٤ ١٠.٤٧ ٣.٠٩ ٠.٠٤٩

حركة التأليف والنشر لتوفير المحتوى العلمي للمادة الدراسية في التربية الفنية

خلال عقد السبعينيات الميلادية يلحظ المتابع لتاريخ التربية الفنية أنها أخذت تؤسس نفسها بالتأكيد على الاهتمام بالمحتوى والمعرفة إضافة إلى استمرار التركيز على النشاط الإبداعي المتمثل في الإنتاج الفني. وظهر هذا الاهتمام بتركيز جهود العديد من متخصصي التربية الفنية على جانب النشر العلمي. فتم تأليف العديد من الكتب المدرسية التي تؤكد هذا التحول. ومن أبرز هذه الكتب كتاب أدموند فيلدمان Edmund Feldman ، الذي نشر عام ١٩٧٠م بعنوان "أن تصبح إنسانا عن طريق الفن" *Becoming Human through Art* [٢٨]. ركز فيه المؤلف على الخبرة الجمالية والتربية الجمالية في الإطار المدرسي. كما قام اليوت آيزنر في عام ١٩٧٢م بنشر كتابه "تربية الرؤية الفنية" *Educating Artistic Vision* [٢٩]. حيث أكد فيه على وجود ثلاثة ميادين ذات مساس هام بحقل التربية الفنية وهي: الإنتاجي والنقدي والتاريخي والتي تمثل كل من الميادين مفاهيمه ومبادئه وأهدافه وأنشطته. وقدمت لورا شابمان مع نهاية السبعينيات كتابها "اتجاهات نحو الفنون في التربية" *Approaches to Art in Education* [٣٠]. حيث ركزت المؤلفة في هذا الكتاب على أهمية التربية الفنية بوصفها مادة أساسية في المنهج الدراسي مع الاهتمام بالجانبين التطبيقي والفكري للفن الغربي وفنون الثقافات الأخرى. ويقول رالف سميث إن هذا الكتاب للورا شابمان: "أفضل الكتب الدراسية المنشورة حتى الآن تنظيما وأكثرها اهتماما بالمعرفة

في حقل التربية الفنية ..'. وأنه سبق زمنيا فكرة (التربية الفنية المبنية 'على الفن بوصفه مادة دراسية) في مفهومها الشامل للتربية الفنية والذي يكرس وقت الحصة الدراسية الملائم للعمل الإنتاجي والوعي التاريخي والتذوق النقدي"[١٧، ص٢١]. سبة لأداء على مجالات الدرا. كانت فترة الستينيات الميلادية، وهي فترة الإصلاح والتنظير، إضافة إلى فترة السبعينيات، وهي فترة تجسيد الفكر الإصلاحي في هيئة المناهج والكتب المدرسية والوسائل التعليمية، بمثابة إرهاصات انبثق عنها قبل منتصف عقد الثمانينيات اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" في شكله المطور. وقد تهيأت له البيئة المناسبة للانطلاق على نطاق واسع، وذلك بتبنيه من قبل مركز جيتي للتربية في الفنون. أن معدل القبول تربويا لغرض الدراسة كان ٢٥.٦٠ من مجموع فقرات الاختبار المكون من ٣٢ فقر

دور مركز جيتي للتربية في الفنون في تطوير "التربية الفنية المبنية على الفن

أما اختبار "ت" لمقارنة متو **بوصفه مادة دراسية"** ى اختيار الوعي الصحي ككل مع العلا توفي جين بول جيتي، وهو رجل أعمال أمريكي، عام ١٩٧٦م. وترك ثروة طائلة نتيجة لتعامله بتجارة البترول وخاصة مع المملكة العربية السعودية[٢٦]. وقد وضع معظم ثروته الضخمة في وقف للنفع العام يحمل أسمه. واشتهر عن جيتي ولعه بالفنون وجمعه للأعمال الفنية، والتي أنشأ لها متحفا خاصا يحمل اسمه بمدينة لوس أنجلوس بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد تم توظيف أموال ذلك الوقف في رعاية المتحف إضافة إلى المساهمة في تطوير الفنون والعلوم الإنسانية[٣١]. ؛ وحتى في الفرع الـ ـمي فهذه المواد في عام ١٩٨٢م تم تأسيس مركز جيتي للتربية في الفنون. وكان الهدف من تأسيس هذا المركز هو ما أعلنته مديرة المركز ليلاني لاتين ديوك Leilani Lattin Duke بأنه "تطوير للنوع والوضع للتربية بالفنون arts education في مدارس أمريكا" [٣٢، ص٧]. وقد تغير اسم هذا المركز ليصبح المسمى الآن معهد تربية جيتي للفنون The Getty Education Institute for the Arts. وقامت هذه المؤسسة منذ إنشائها بجهود ضخمة في تبني اتجاه "التربية

الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" ونشره على نطاق واسع. وتمثلت هذه الجهود بإقامة المؤتمرات على المستوى الوطني وعقد الندوات على مستوى الولاية والإقليم في الجامعات والمراكز التربوية وتجنيد المئات من العلماء البارزين في العديد من الميادين المختلفة المتصلة بحقل التربية الفنية. وتذكر ليلاني ديوك مديرة المركز أن برامج وأنشطة المركز تعمل في إطار خمسة ميادين [٣٢] وهي :

١- زيادة التأييد العام.

٢ - التدريب المهني.

٣ - تطوير برامج نموذجية للاتجاه.

٤ - تشكيل الاتجاه الأساسي ومواده النظرية.

٥ - تطوير المناهج.

وتمثل الظهور الأول لهذا الاتجاه في حقل التربية الفنية في صيف عام ١٩٨٤م، عندما صدرت أول دراسة حوله لدوين جرير بعنوان "رؤية للمادة الدراسية بوصفها أساسا للتربية الفنية،" في مجلة دراسات في التربية الفنية [٢٧].

ويشير آرثر ايفلاند إلى أنه في نفس العام أصدر مركز جيتي كتاب "ما وراء الإنتاج الفني: موقع الفن في مدارس أمريكا" *Beyond Creating: The Place for Art in America's Schools*. وتتلخص فكرته في تركيز التدريس في التربية الفنية على المفاهيم المستمدة من المجالات التي تشكل الفن [١]. ومن التعريفات الحديثة لهذا الاتجاه في منشورات معهد تربية جيتي للفنون ما أورده ستيفن دوبس فيما يلي: "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية هو اتجاه شامل للتدريس والتعلم في مجال الفنون، طور أساسا للصفوف الدراسية التي تمتد من مرحلة الروضة إلى المرحلة الثانوية، وتمت أيضا صياغته لاستخدامه في تربية الكبار، والتعلم مدى الحياة، ومتاحف الفنون. وصمم ليوفر عرض، وتجربة، واكتساب محتوى من مواد عديدة من المعرفة. على الأخص من أربع

مواد أساسية في الفن هي: الإنتاج الفني، والنقد الفني، وتاريخ الفن، وعلم الجمال. ستسهم التربية في هذه المواد في إنتاج، وفهم، وتذوق وتقدير الفن، والفنانين، والعمليات الفنية وأدوار ووظائف الفن في الثقافات والمجتمعات" [٣٣، ص٣].

ويعد اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" تطورا شاملا ومنعطفا جديدا في فكر التربية الفنية المعاصر. ويشير جيلبرت كلارك ومايكل داي ودوين جرير في دراستهم الهامة التي تعتبر من المراجع الرئيسة حول هذا الاتجاه إلى أنه يعطي أفقا واسعا عن الفن ويؤكد على تدريسه في التعليم العام لجميع الطلاب بدءا بمرحلة الروضة وانتهاء بالمرحلة الثانوية، بالتركيز على الأعمال الفنية ودراستها من النواحي الجمالية والنقدية والتاريخية والإنتاجية [١٤]. كما يوضحان أن تسلسل ترتيب أسماء المجالات الفنية التي يقوم عليها هذا الاتجاه لا يعكس موقعها حسب الأهمية، بل هي متساوية في ذلك، وإنما جاء هذا التسلسل فقط حسب الترتيب الأبجدي الإنجليزي لمسميات هذه المواد [١٤].

دوين جرير وتحديد ملامح "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية"

يجمع العديد من العلماء في حقل التربية الفنية على أن الفضل في تسمية هذا الاتجاه ووضع تعريفه العملي يرجع إلى مهندسه الرئيس وهو دوين جرير وقد ورد ذلك في الدراسة التي أعدها جرير في صيف عام ١٩٨٤م، والتي أعلن فيها طبيعة وخصائص هذا الاتجاه الذي يعود في أصوله إلى مرحلة الستينيات الميلادية منذ مؤتمر ولاية بنسلفانيا ولكنه أخذ اتجاها متطورا وشكلا جديدا [٢٧].

يقدم دوين جرير هذا الاتجاه بثوبه الجديد بالإيضاح المركز التالي: "يتركز التدريس في (التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية) على الفن في التربية العامة وفي سياق التربية الجمالية. وتدرس أربع مواد رئيسة هي: علم الجمال والإنتاج الفني وتاريخ الفن والنقد الفني بأسلوب رسمي ومستمر ومتسلسل في مناهج مكتوبة لمستويات

الصفوف الدراسية مثلها مثل المواد الدراسية الأخرى. والمهارات والأنشطة المقدمة في تسلسل تؤول إلى التطور من فهم ساذج (غير متمرس) بالفن إلى فهم محنك (عارف) بالفن، أخذا بعين الاعتبار مستوى نضج الأطفال والمهارات المطلوبة من البسيط للمركب. عند تدريس الفن بهذه الصيغة فإن بالإمكان الرد على النقاد الذين يؤكدون على أن التربية الفنية ليس بوسعها إلا عمل القليل مع الفن. كما أن هذه الصيغة تجعل من الأعمال الفنية للأطفال أمثلة تجسد المفاهيم التي تعلموها علاوة على كونها جهودا تعبيرية" [٢٧، ص٢١٢].

وفي خضم الاهتمام الكبير بهذا الاتجاه في ميدان الفنون البصرية في التربية الفنية دعا دوين جرير[٣٤] في شتاء عام ١٩٩٣م إلى تعميم تطبيق هذا الاتجاه على الفنون الأدائية performing arts وهي الموسيقى والرقص والمسرح.

يقف إلى جانب جرير في مجال البناء المفاهيمي لهذا الاتجاه عالم آخر هو إليوت آيزنر الذي يعد المتكلم الرئيس لمركز جيتي في مجال الفنون في التربية[٣٥]. ويلعب إليوت آيزنر دورا قويا في الدفاع عن هذا الاتجاه والرد على انتقاداته المختلفة[٣٦].

نقد الاتجاه

لم يكن التحول الكبير الذي شهدته التربية الفنية من التعبيرية إلى المفاهيمية ليحدث بشكل سلس. فقد تصدى للاتجاه الجديد العديد من العلماء والكتاب، وقاموا بنقده وتفنيده خشية تهديده للفكر الإبداعي التعبيري الذي استمر قرابة نصف قرن. وبعض هذه الآراء المضادة تصدت بهجوم عنيف لهذا الاتجاه ورأت فيه أفكارا لا تتلاءم مع الديموقراطية في المجتمع القائم على التعددية [٣٧]. كما برزت بعض المخاوف من قوة وسلطة مركز جيتي التابع لشركة بترولية ضخمة من الهيمنة وفرض هذا الاتجاه في مدارس التعليم العام والعالي [٣٨]. وتعرض النقد أيضا لعدم اهتمام هذا الاتجاه بالمعاقين، وإغفاله

للمسنين [٣٩]. وفي مجلة بحوث التعددية الثقافية وعبر الثقافات في التربية الفنية *Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education* ورد أن هـذا الاتجاه يرتكز على الارتباط الأوروبي eurocentric ، وأنه متعصب في ولائه للرجل male chauvinist [٤٠]، وأنه نخبوي elitist بتركيزه على فن النخبة في مجال الفنون الجميلة [٤١]، وغيرها من التهم العديدة.

وفي الواقع أن موضوع نقد الاتجاه يمكن أن يشغل بحثا منفصلا ، ولكن الهدف من إيراد بعض هذه الانتقادات هو بيان أن هذا الاتجاه ليس مثاليا ، وأن هناك بعض الثغرات التي مازالت بحاجة لمزيد من الدراسة والبحث العلمي.

النتائج

وصل البحث إلى تحقيق جملة من النتائج. وهي في أصلها قائمة على تطور البحث وسعيه لإيجاد الإجابات الوافية لأسئلة البحث. وقد تم توظيف المنهج التاريخي وفقا لطريقة ماري ستانكيوشز Mary Stankiewicz في تتبع تطورات اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" منذ بدايته في فترة الستينيات الميلادية حتى اكتمال نموه وظهوره بشكله النهائي في منتصف الثمانينيات وكذلك متابعته للفترة الراهنة. وهذا المسح التاريخي أوضح جملة من العلماء المؤثرين في تطوره وأسماء البرامج والمشاريع والمؤسسات والأماكن والأزمنة التي شهدت هذه التطورات. وقد تطلب ذلك جمع وتصنيف الحقائق التاريخية ، والقراءة النقدية للمراجع ، وتدوين الملاحظات بعناية ، وعمل تسلسل زمني يتم من خلاله توثيق من قام بالحدث ، ونوع الحدث الذي تم القيام به ، والمكان والزمان اللذين وقع في إطارهما ذلك الحدث. وتمت الاستفادة من المادة العلمية التاريخية الناتجة في إجابة أسئلة البحث على النحو التالي :

السؤال الأول: ما هو اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية"؟

النتيجـــــة

سار البحث في تطوره على إعطاء المعلومات الكثيرة التي يمكن أن توفر إجابة وافية عن ماهية هذا الاتجاه. ومن أبرز النقاط التي تعرض لها البحث ويمكن أن تعطي خلفية موجزة عن هذا الاتجاه هي في التعريفين اللذين أوردهما عالمان بارزان من علماء الاتجاه وهما دوين جرير وستيفن دوبس، وهما كالتالي:

تعريف دوين جرير

"ترتكز التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية في التدريس على الفن في التربية العامة وفي سياق التربية الجمالية. وتدرس أربع مواد رئيسة هي: علم الجمال والإنتاج الفني وتاريخ الفن والنقد الفني بأسلوب رسمي ومستمر ومتسلسل في مناهج مكتوبة لمستويات الصفوف الدراسية مثلها مثل المواد الدراسية الأخرى. والمهارات والأنشطة المقدمة في تسلسل تؤول إلى التطور من فهم ساذج (غير متمرس) بالفن إلى فهم محنك (عارف) بالفن، أخذا بعين الاعتبار مستوى نضج الأطفال والمهارات المطلوبة من البسيط للمركب. عند تدريس الفن بهذه الصيغة فإن بالإمكان الرد على النقاد الذين يؤكدون على أن التربية الفنية ليس بوسعها إلا عمل القليل مع الفن. كما أن هذه الصيغة تجعل من الأعمال الفنية للأطفال أمثلة تجسد المفاهيم التي تعلموها علاوة على كونها جهودا تعبيرية" [٢٧، ص٢١٢].

وفي شتاء عام ١٩٩٣م دعا دوين جرير[٣٤] إلى تعميم تدريس هذا الاتجاه على فنون أخرى، فدعا إلى توظيفه على الفنون الأدائية performing arts، وهي الموسيقى والرقص والمسرح.

تعريف ستيفن دوبس

"التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية هو اتجاه شامل للتدريس والتعلم في مجال الفنون، طور أساسا للصفوف الدراسية التي تمتد من مرحلة الروضة إلى المرحلة

الثانوية، وتمت أيضا صياغته لاستخدامه في تربية الكبار، والتعلم مدى الحياة، ومتاحف الفنون. وصمم ليوفر عرض، وتجربة، واكتساب محتوى من مواد عديدة من المعرفة، على الأخص من أربع مواد أساسية في الفن هي: الإنتاج الفني، والنقد الفني، وتاريخ الفن، وعلم الجمال. ستسهم التربية في هذه المواد في إنتاج، وفهم، وتذوق وتقدير الفن، والفنانين، والعمليات الفنية وأدوار ووظائف الفن في الثقافات والمجتمعات" [٣٣، ص٣].

ومن هذين التعريفين يمكن الوصول إلى تحديد الخصائص التي تميز هذا الاتجاه وتحدد ماهيته بشكل واضح، وهي أنه:

١-يمثل اتجاها تدريسيا شاملا للفنون التشكيلية والأدائية في كافة مراحل وأشكال التعليم.

٢-يهدف إلى تنمية مفهوم الطلاب عن الفن من خلال خطط التدريس المنظمة منهجيا في مجال الفنون.

٣-يقوم على تدريس مواد فنية أساسية هي: علم الجمال، والإنتاج الفني، وتاريخ الفن، والنقد الفني بأسلوب منهجي منظم لطلبة المدارس، وذلك في إطار التربية الجمالية.

٤- يسعى إلى تأكيد دور ووظيفة الفن في الثقافة والمجتمع من خلال التربية الفنية القائمة على إنتاج الفنون وفهمها وتذوقها وتقديرها.

٥-يهتم بالتعبيرات والمفاهيم في فنون الأطفال.

السؤال الثاني: ما هي التطورات التاريخية لهذا الاتجاه؟

النتيجـــــة

ورد في البحث العديد من المحطات التاريخية التي تمثل التطورات الأساسية للاتجاه. ويمكن إجمال أبرز هذه التطورات في ثلاث فترات تاريخية، وهي كما يلي:

فترة الستينيات الميلادية

- تبني المفهوم الحديث للمادة الدراسية في مجال العلوم والرياضيات وتطبيقه في مجال التربية الفنية وذلك في إطار الحركة الإصلاحية للتربية.

- إقامة العديد من المؤتمرات لترسيخ مفهوم المادة الدراسية في حقل التربية الفنية.

- تأكيد المحتوى في التربية الفنية من خلال الاهتمام بمجال التذوق الفني.

- بناء الأساس المفاهيمي للجوانب الجمالية والنقدية والتاريخية بوصفها المحتوى الحديث للتدريس في التربية الفنية.

-ظهور برامج تطبيقية مخصصة لمعلم المرحلة الابتدائية لتدريس التربية الفنية بمفهومها الحديث.

فترة السبعينيات الميلادية

- تأكيد المحتوى المعرفي للتربية الفنية من خلال نشاط حركة التأليف والنشر للكتب والمطبوعات التي تتناول الجوانب الجمالية والنقدية والتاريخية في مجال الفنون.

-الاهتمام بنشر المناهج التطبيقية والوسائل التعليمية المبنية على الاتجاه الجديد لاستخدامها في تدريس التربية الفنية.

فترة الثمانينيات الميلادية

- تأسيس مركز جيتي للتربية في الفنون عام ١٩٨٢م، الذي وضع في أعلى قائمة أهدافه تطوير التربية الفنية في المدارس الأمريكية.

- قيام مركز جيتي للتربية في الفنون بتمويل الكثير من الدراسات ورعاية المؤتمرات الخاصة بتكشف أوضاع التربية الفنية وقضاياها والحلول الممكنة لها.

- نشر دوين جرير في عام ١٩٨٤م لدراسته المهمة بعنوان "رؤية للمادة الدراسية بوصفها أساسا للتربية الفنية،" والتي تعد الظهور الفعلي لهذا الاتجاه بصياغته الحديثة في حقل التربية الفنية.

- نشر مركز جيتي للتربية في الفنون في عام ١٩٨٥م لكتاب "ما وراء الإنتاج الفني: موقع الفن في مدارس أمريكا،" حيث يعد أحد أبرز الكتب الهامة التي تعالج وضع التربية الفنية في أمريكا. ويوصي الكتاب بتوجيه الاهتمام إلى ضرورة وجود محتوى معرفي مستمد من مجالات الفنون يسهم في فهم وتذوق الفنون.

- ظهور العديد من الانتقادات الموجهة لهذا الاتجاه والمتمثلة بتهديده للفكر الإبداعي، وعدم ملاءمته للديموقراطية القائمة على التعددية، والتوجس من هيمنة جيتي بوصفها شركة بترولية على تعليم الفنون، وعدم الاهتمام بالمعاقين والمسنين وفن المرأة، وأنه تكريس لفن الرجل الأوروبي، واقتصاره على الفنون الجميلة وتركيزه على فن النخبة والمشاهير.

السؤال الثالث: ما هو أثر هذا الاتجاه على التطورات المختلفة التي شهدها حقل التربية الفنية خلال ربع القرن الأخير من القرن الماضي؟

النتيجة

ظهرت الكثير من الآثار الواضحة التي شهدها الحقل خلال الربع الأخير من القرن الماضي. وتمثلت هذه الآثار من خلال تطبيقه الفعلي في الكثير من المدارس الأمريكية. وبعد مضي هذا الوقت على وجود هذا الاتجاه في الساحة وتأثيراته الملموسة على العملية التعليمية يمكن ملاحظة الآثار التالية:

المناهج

أصبحت هذه المناهج بإطارها العام متوافرة. وقد كتبت بطريقة مسلسلة ومنظمة ليتم من خلال تطبيقها تحقيق أهداف الاتجاه. وقد حدد إليوت أيزنر أبرز الخصائص الأربع للمنهج القائم على هذا الاتجاه بما يلي: يتناول مجالات التعلم الأربعة (الإنتاج الفني، والنقد الفني، وتاريخ الفن، وعلم الجمال)، ينتظم بشكل تسلسلي، ويحوي أهدافا

واضحة، ويقبل التقويم بمرور الوقت [٤٢]. وتولت العديد من دور النشر مهمة عمل مطبوعات هذه المناهج وظهرت بصورة فاخرة نظرا لما تحويه من صور لبعض الأعمال الفنية. وظهرت هذه المطبوعات في نسختين إحداها للمعلم والأخرى للطالب. وقد روعي في تصميم هذه المناهج أن تكون متوافقة مع معايير وشروط الجودة الواجب توافرها والموضوعة من قبل أخصائيي المناهج على المستوى الوطني وعلى مستوى الولاية أو الإقليم حتى تحظى بقبول ودعم المدارس الحكومية.

المعلم

بذلت جهود كبيرة في إعداد وتطوير المعلم نظرا لأهميته في ترجمة هذا الاتجاه إلى واقع عملي. فتم اشتراط حصوله على شهادة تربوية وتأهيل للعملية التعليمية. فمن خلال البرامج الإعدادية للتدريس يتمكن المعلم تحت التدريب من الحصول على الخبرات الضرورية من معارف ومهارات تؤهله لاستيعاب هذا الاتجاه. ويستمر هذا الاهتمام بالمعلم إلى ما بعد التعيين والانخراط في التدريس فتتاح له الفرصة في الحصول على دورات متنوعة وتدريبات متقدمة لإطلاعه على ما استجد من تطورات حول هذا الاتجاه. وتعطى للمعلم ثقة كبيرة من حيث استشارته في بعض الأمور التدريسية، ومنحه الفرصة للمشاركة في عملية التخطيط للتدريس بشكل يراه أكثر فاعلية وذلك من واقع خبرته الميدانية.

الطالب

في ظل هذا الاتجاه أصبح الطالب واسع المعرفة لديه وعي وإدراك بمعنى الفن وطبيعته. وقد حصل له ذلك من واقع دراسته لعلم الجمال. وهو يعي ايجابيات وسلبيات العمل الفني ولديه القدرة على إبداء رأيه في الأعمال الفنية حديثا وكتابة، وذلك من واقع دراسته في مجال النقد الفني . وهو يملك المهارات اللازمة والتقانات المختلفة ويوظفها

بشكل ملائم عند إنتاج أعماله الفنية، وذلك من واقع تجاربه وخبراته في مجال الإنتاج الفني. وأخيرا، أتاح هذا الاتجاه للطالب من خلال دراسته لتاريخ الفن أن يكون على اطلاع ووعي بالمدارس الفنية المختلفة، والفنانين، وأساليبهم، والفترات التاريخية التي عاشوا فيها، والظروف الاجتماعية والاقتصادية التي غلبت على حياتهم، وأثر كل ذلك على إنتاجهم الفني. وهذا الاتجاه يشمل جميع فئات الطلاب المختلفة. والاهتمام والتركيز لا يقتصران على الطلبة الموهوبين في الفن بل يشملان حتى أولئك الذين يمكن وصفهم بأنهم من ذوي الاحتياجات الخاصة students with special needs .

ولم تقتصر خبرات الطالب في هذا لاتجاه على ما يقدمه المعلم داخل حدود المدرسة، فقد أتاح له الحصول على خبرات متنوعة ومختلفة في مواقع أخرى مثل المتاحف ومراكز الفنون وغيرها. وهذه الخبرات تتم برعاية المدرسة وهي مبرمجة ومنظمة ويشرف عليها معلم التربية الفنية.

التقويم

تم إعطاء أهمية كبيرة لعملية تقويم أداء وتحصيل الطلاب. فأصبح التقويم جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية، وتتم تأديته بشكل مدروس ودوري ومستمر. ولقيت نتائج هذا التقويم التي تصاغ في تقارير الاهتمام والمتابعة من كل من تعنيه العملية التعليمية، وفي مقدمتهم الطلاب أنفسهم، والمدرسون، وصانعو القرار، وأولياء أمور الطلبة.

التكنولوجيا

لقي هذا الجانب مساحة واسعة من الدعم والاهتمام. ويأتي ذلك من الإيمان بالدور المؤثر والفعال الذي تلعبه التكنولوجيا في عملية التدريس والتعلم. فمنح المدرسون والطلاب تسهيلات كبيرة في استخدامات الحاسب الآلي وتوظيفه في إنتاج الأعمال الفنية، وعمل الاتصالات المرتبطة بموضوع الفن، وكذلك تيسير الاطلاع على المعلومات الفنية.

الخاتمة والتوصيات

تناول هذا البحث تطور " التربية الفنية المبنيـة على الفـن بوصفه مـادة دراسية" من منظور تـاريخي ، ويمكـن ملاحظـة أن هـذا الاتجـاه ظـهر في أعقـاب نظريـة فيكتـور لوينفلـد الخاصة بمراحل النمو ، حيـث هيمنـت هـذه النظريـة علـى حقـل التربيـة الفنيـة لفترة جيل كامل. وكانت نظريته مستمدة من اهتماماته بعلـم النفـس. وهـي تدعـو بشـكل إجمـالي إلى تحرير شخصية الطفل وإتاحة الفرصـة لـه للتعبير الذاتـي. ولا يمكـن إنكـار أهمية الجوانـب الشخصية والتعبيرية عند الطفل ولكن يجب الاعتراف أيضا بأن ثمة جوانب أخـرى جديـرة بالاهتمام ، حيث برز اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية" لبناء المفهوم الشامل والمتكامل للتربية الفنية ، بتدريسها بشكل فـاعل للتلاميـذ مـن مرحلـة الروضـة إلى المرحلة الثانوية. وفي رأي دويـن جريـر أن ذلـك يمثـل نقلـة نوعيـة للتربيـة الفنيـة مـن الرؤيـة التعبيرية إلى اتجاه ينحو أكثر للمفاهيمية [٣٤].

أسـهم هـذا الاتجـاه وبشـكل كبير في تطـور حقـل التربيـة الفنيـة في الفـترة الراهنـة. وأحدث تغييرات جذريـة في التفكـير والتطبيـق لـما يجـب أن تكـون عليه التربيـة الفنيـة. ومـر بفترة طويلة من التطورات امتدت من فترة الستينيات الميلادية إلى الثمانينيات. وهو بشـهادة القائمين عليه معد بنهايات مفتوحة ، بمعنى قابليته واستمراريته للتقويم والتطور.

وكـان هـذا الاتجـاه علـى درجـة كـبيرة مـن الانفتـاح علـى العديـد مـن التيـارات والاتجاهات المختلفة في التربية الفنية مما آل إلى مشاركة المئات من العلماء في مختلف الحقول المرتبطة بالفن بالكثير من الدراسات والبحوث التي ساهمت في التشكيل الفكـري الجمعي لهذا الاتجاه. ساهم الكثير من العلماء خلال فترة التطورات المختلفة في العديد مـن الميـادين المختلفة في النقد الفني ، وتاريخ الفن ، وعلم الجمال ، والإنتاج الفني ، والتربية المتحفيـة ، والتربيـة العامـة ، وعلـم النفـس ، وعلـم الاجتمـاع ، وعلـم الأنثروبولوجيـا وغيرهـا مـن التخصصـات المختلفـة في الإدلاء بدلائـهم حـول إثـراء هـذا الاتجـاه ، ممـا جعلـه الوحيـد في

الحقل الذي يستقطب مثل هذا الاهتمام العلمي الشامل والكبير. وتمخض عن ذلك ظهور هذا الاتجاه بشكل قوي ومدروس في مناهج التربية الفنية.

وقد لقي هذا الاتجاه في بداياته الأولى، في مرحلة الستينيات الميلادية، الاهتمام والدعم الحكومي، ثم اتسعت دائرة الدعم لتشمل مؤسسات القطاع الخاص. وكان من أبرز هذه المؤسسات معهد تربية جيتي للفنون، الذي ساهم بشكل كبير في دعمه من الناحيتين النظرية والتطبيقية. وأصبح بفضل هذا الاهتمام موضوعا دسما وقاسما مشتركا للكثير من الطروحات العلمية التي سادت الكثير من المؤتمرات والندوات والاجتماعات التي عقدت على مستوى الولايات أوالأقاليم أو على المستوى الوطني.

ومن الأمور الهامة التي يجب التأكيد عليها هنا أن تخصص التربية الفنية، من خلال هذا الاتجاه، استطاع أن يأخذ مكانه الصحيح بوصفه أحد التخصصات التربوية الهامة في المدرسة الحديثة. وانبثاق هذا الاتجاه جاء في الأصل من حركة إصلاح المناهج التربوية خلال فترة الستينيات الميلادية. وجاء تبني هذا الاتجاه من قبل العديد من العلماء من خلال قناعتهم بأن التربية الفنية يجب أن تأخذ وضعها السليم في المنهج الدراسي بوصفها مادة دراسية لا تقل في أهميتها عن أية مادة أخرى.

ومن التطورات الهامة التي رافقت انبعاث هذا الاتجاه هو الاهتمام الكبير بمجال البحث العلمي. وقد نتج عن مساهمة كثير من العلماء في تلك اللقاءات كم هائل من البحوث والدراسات. وكانت في مجملها تؤكد على أهمية التربية الفنية وضرورة وجودها في المنهج الدراسي. وترتب على ذلك وضع إستراتيجيات التدريس، وطرق إعداد المدرس، وإجراءات التقويم، وأهمية البحث العلمي. ويذكر ستيفن دوبس أن البحث في هذا المجال يمكن تصنيفه إلى أربعة أنواع: الفلسفي، والتجريبي، والمناهجي، والتاريخي [٤٣]. وقد ساهم كل نوع من هذه البحوث في تطور الحقل وتقريب هذا الاتجاه وجعله في متناول المعلمين والمتخصصين في التربية والفنون في المؤسسات التعليمية المختلفة. وتم تجنيد

الكثير من العلماء والباحثين في حقول عديدة لعمل دراسات وبحوث مختلفة حول الأفكار العديدة لهذا الاتجاه والذي كان يمثل مفاهيم جديدة على الحقل توجب إخضاعها للفحص العلمي لمعرفة صلاحيتها ومصداقيتها. كما جاء الاهتمام بالبحث العلمي من خلال الرغبة في إيجاد قناعات مبنية على أسس علمية، حتى يتم من خلالها مجابهة بعض الانتقادات التي كانت تتساءل عن هذا الاتجاه وما جاء به من أفكار جديدة. وبالفعل ظهرت العديد من الانتقادات قام اليوت آيزنر بتفنيدها والرد عليها [٣٦].

واستطاع هذا الاتجاه، بفضل هذه الجهود العلمية، أن يفرض وجوده وأن يتبناه العديد من القطاعات التربوية والمؤسسات التعليمية، وأن يأخذ طريقه للتطبيق الفعلي في الكثير من المدارس الحكومية والأهلية.

وفي نهاية هذا البحث يمكن تقديم بعض التوصيات التي يمكن أن تساهم في تطوير نظرية التربية الفنية في المملكة العربية السعودية:

١ - تدريس هذا الاتجاه ضمن المقررات التي تتناول نظريات واتجاهات التربية الفنية المعاصرة لطلبة كليات التربية في أقسام المناهج والتربية الفنية في الجامعات وكليات المعلمين، وإخضاع مادته العلمية للحوار والنقاش للاستفادة منه في العملية التعليمية بعد التخرج.

٢-الاهتمام بهذا الاتجاه من قبل إدارات التعليم بوزارة المعارف وإخضاعه للبحث العلمي ودراسة إمكانية تطبيقه مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الثقافية بين المجتمع الأمريكي والمجتمع السعودي.

٣-تشجيع البحث والتأليف والنشر في المجالات الفنية الأربعة التي يقوم عليها هذا الاتجاه، وذلك لتوفير الخلفية العلمية الضرورية التي تيسر على مدرسي التربية الفنية إمكانية تطبيقه.

٤-القيام بترجمة بعض الكتب الإنجليزية الهامة في مجال التربية الفنية، والتي تتناول الأسس النظرية التي يقوم عليها هذا الحقل، فالكتب العربية المتوافرة الآن محدودة والكثير منها ضعيف وبمنأى عن التطورات الحديثة في الحقل.

٥-تنمية التعاون العلمي والاهتمامات المشتركة بين متخصصي التربية الفنية بوزارة المعارف ونظرائهم في معهد تربية جيتي للفنون، وذلك في إطار الاتفاقيات الثقافية والتعليمية بين المملكة وأمريكا للاستفادة من خبرات المعهد في مجال هذا الاتجاه.

المراجع

[1] Efland, Arthur D. *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press, 1990.

[٢] النزاوي، عبد العزيز حماد. *أصول التربية الفنية*. الرياض: دار ابن سينا للنشر، ١٤١٩هـ.

[٣] المهنا، عبدالله مهنا. "اتجاه نحو إستراتجية مثلى لتحقيق التربية الفنية النظامية بالكويت". إنجازات المتطلبات الخاصة للحصول على درجة الدكتوراه في الفلسفة. فلوريدا، الولايات المتحدة الأمريكية: جامعة فلوريدا، ١٩٨٩م.

[٤] المهنا، عبدالله مهنا. *التخطيط لتدريس التربية الفنية*. ط٢. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٤١٣هـ / ١٩٩٣م.

[5] Almasary, Nasser A. "The Effect of Discipline-Based Art Education on Students' Aesthetic Awareness." *Unpublished doctoral dissertation*. University of California-Los Angeles, 1990.

[٦] النملة، محمد. "المفهوم المعاصر لمنهج مادة التربية الفنية." *مجلة التربية الفنية*، واشنطن، الولايات المتحدة الأمريكية، الجمعية العربية السعودية للتربية الفنية، ٤، ٥ (أكتوبر ١٩٩٣م)، ٦-١٠.

[٧] باجودة، حمزة. "المعرفة كأساس للتربية الفنية." *مجلة التربية الفنية*، كولمبس، أوهايو، الولايات المتحدة الأمريكية، الجمعية العربية السعودية للتربية الفنية، ١ (يوليو ١٩٨٨م)، ٢١-٢٣.

[٨] فضل، محمد عبد المجيد. *دليل المعرض السنوي العام الثامن عشر لطلاب وطالبات قسم التربية الفنية*. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٤١٦هـ.

[٩] النجادي، عبد العزيز راشد. "رؤية جديدة في تطوير مناهج التربية الفنية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية." *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية الدراسات الإسلامية*، ٦، ع١(١٤١٤هـ/١٩٩٤م)، ١٨٩-٢١٠.

[١٠] فضل، محمد عبدالمجيد. *التربية الفنية مداخلها، تاريخها، وفلسفتها*. الرياض: جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، ١٤١٦هـ.

[١١] فضل، محمد عبدالمجيد. "المهارات الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ودور التربية الفنية فيها." *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ٤، ع٢(١٤١٢هـ/١٩٩٢م)، ٣٧٩-٤٠١.

[١٢] فضل، محمد عبدالمجيد. "دراسة تحليلية إحصائية لمصطلحات في الفن والتربية الفنية." *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية*، ٣، ع١ (١٤١١هـ)، ١٧١-١٩٧.

[١٣] Stankiewicz, Mary A. "Historical Research Methods in Art Education," In *Research Methods and Methodologies for Art Education*, ed. Sharon Pierre and Enid Zimmerman. Reston, VA: NAEA, 1997, 57-73.

[١٤] Clark, G., M. Day, and W.D. Greer. "Discipline-Based Art Education: Becoming Students of Art." In *Discipline-Based Art Education, Origins, Meaning, and Development*, ed. Ralph Smith. Urbana and Chicago, IL: University of Illinois Press, 1987, 129-93.

[١٥] Bruner, Jerome. *The Process of Education*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1977.

[١٦] Vernoff, E., and Rima Shore. *The International Dictionary of 20th Century Biography*. New York: New American Library, 1987.

[١٧] Smith, Ralph A. " The Changing Image of Art Education: Theoretical Antecedents of Discipline-Based Art Education." In *Discipline-Based Art Education : Origins, Meaning, and Development*, ed. Ralph Smith. Urbana and Chicago, IL: University of Illinois Press, 1987. 3-34.

[١٨] Efland, Arthur D. "Curriculum Antecedents of Discipline-Based Art Education." In *Discipline-Based Art Education: Origins, Meaning, and Development*, ed. Ralph Smith. Urbana, and Chicago, IL: University of Illinois Press, 1987, 57-94.

[١٩] البعلبكي، منير. *المورد*. ط٢٢. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٨م.

[٢٠] الخولي، محمد علي. قاموس التربية. ط٢. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٥م.

[٢١] بدوي، أحمد زكي. *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية*. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨٦م.

[٢٢] Barkan, Manuel. "Transition in Art Education: Changing Conceptions of Curriculum and Theory." *Art Education*, 15, no.7 (1962), 12-18.

[٢٣] Marantz, Kenneth. "The Work of Art and the Object of Appreciation." In *Improving the Teaching of Art Appreciation*. Project director, David Ecker. Columbus, OH, : U.S. Department of Health Education and Welfare, Office of Education. Bureau of Research, 1966, 147-78.

[٢٤] Smoke. Jerry "Art History and Aesthetics in the Secondary School." In *Research Readings for Discipline-Based Art Education: A Journey Beyond Creating*, ed. Stephen M. Dobbs. Reston, VA: NAEA, 1988, 68-75.

[٢٥] Sevigny, Maurice J. "Discipline-Based Art Education and Teacher Education." In *Discipline-Based*

Art Education: Origins, Meaning, and Development, ed. Ralph Smith. Urbana and Chicago, IL University of Illinois Press, 1987 , 95-126.

[٢٦] Kern, Evan J. "Antecedents of Discipline-Based Art Education: State Departments of Education Curriculum Documents." In *Discipline-Based Art Education: Origins, Meaning, and Development*. ed. Ralph Smith. Urbana and Chicago, IL: University of Illinois Press, 1987 , 35-56.

[٢٧] Greer, W. D. "A Discipline-Based View of Art Education: Approaching the Art as a Subject of Study." *Studies in Art Education*, Reston, VA: NAEA, 25,no.4 (1984), 212-218.

[٢٨] Feldman, E. B. *Becoming Human through Art: Aesthetic Experience in the School*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1970.

[٢٩] Eisner, E. W. *Educating Artistic Vision*. New York: Macmillan, 1972.

[٣٠] Chapman, L. *Approaches to Art in Education*. New York, N.Y..: Harcourt Brace Jovanovich, 1978.

[٣١] Delacruz, E., and P. Dunn. "The Evolution of DBAE." *Journal of Aesthetic Education*, 30, no.3 (Fall 1996), 64-82.

[٣٢] Duke, Leilani L. "The Getty Center for Education in the Arts and DBAE." *Art Education*, 41, no.2 (March 1988), 7-12.

[٣٣] Dobbs, Stephen Mark. *Learning in and through Art*. Los Angeles, CA: The Getty Education Institute for the Arts, 1998.

[٣٤] Greer, W. D. "Developments in Discipline-Based Art Education (DBAE): From Art Education Toward Arts Education." *Studies in Art Education*, 34, no.2 (1993), 91-101.

[٣٥] Ewens, Thomas. "Flawed Understandings: On Getty, Eisner, and DBAE." In Peter London and others, eds., *Beyond DBAE: The Case for Multiple Visions in Art Education*. North Dartmouth, MA.: Peter London, 1988. 5-24.

[٣٦] Eisner, Elliot W. "Discipline-Based Art Education: Its Criticisms and its Critics." *Art Education*, 41, no. 6 (November 1988), 7-13.

[٣٧] Blandy, D., and K. G. Congdon, eds. *Art in a Democracy*. New York : Teachers College Press, 1987.

[٣٨] Burton, J., A. Lederman, and P. London, eds. *Beyond DBAE the Case for Multiple Visions in Art Education*. North Dartmouth, MA: Peter London, 1988 .

[٣٩] Greenberg, Pearl. "Down With Deadly Boring Art Education." In J. Burton, A. Lederman, and P. London, eds., *Beyond DBAE : The Case for Multiple Visions in Art Education*. North Dartmouth, MA: Peter London, 1988, 95-101.

[٤٠] *Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education*, 6,no.1 (1988).

[٤١] Bersson, R. "Why Art Education Lacks Social Relevance: A Contextualist Analysis. *Art Education*, 39, no.4 (1986), 41-45.

[٤٢] Eisner, Elliot W. "Forward." In *Learning in and through Art*, ed. Stephen Mark Dobb. Los Angeles:

Getty Education Institute for the Arts, 1998, ix-xi.

[٤٣] Dobbs, Stephen M. "Introduction." In *Research Readings for Discipline-Based Art Education, A Journey Beyond Creating*, ed. Stephen M. Dobbs. Reston, VA: NAEA, 1988, 5-12.

The Development of the Approach of Discipline-Based Art Education and Its Influence on the Field of Art Education

Yousef Ibrahim Alamoud

Assistant Professor, Department of Art Education
College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research deals with discipline-based art education as one of the most important modern approaches in the field of art education. Major research objectives are: to define the concept of this approach, to show its historical evolution, and to illustrate its importance and role in the introduction of new concepts, which contributed to major advancements in the field of art education during the final quarter of the last century. To achieve these objectives, historical methodology was implemented. The procedures were to follow these developments, concentrate on theoretical contributions of major scholars, and identify many art programs, projects, centers, places and times which represent the landmarks of these developments. Events were classified and interpreted according to the is historical sequence. The research reached some conclusions regarding the crucial points in the approach historical developments, its defining qualities, and its major impact on curriculum, teachers, students, assessment, and technology. Finally, the researcher recommended that this approach can be introduced to the theory of Saudi art education through teaching, publishing and translating its major theoretical foundations. In addition, communication and cooperation between the Getty Education Institute for the Arts and Saudi art education specialists can be established and supported to further develop better understanding for possible application of this approach in Saudi schools.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٣٣٣-٣٧٥ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

فِقْه السِّيرة
مِنْ خِلال غَزْوَة أُحُد

الصادق مُحمَّد الخوني

أستاذ مشارك، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٧/١/١٤٢١هـ ؛ وقبل للنشر في ٢٥/٧/١٤٢١هـ)

ملخص البحث . تمثل غزوة أحد في تاريخ السيرة النبوية محطة هامّة ، وقعت فيها هزيمة ميدانية للمسلمين دون أن يكون لذلك تأثير على مصير الحرب الشرعيّة التي يقومون بها من أجل تبليغ الدعوة وتأمين حريتها . إننا ندرس أحداث السيرة لأنها تجسيد حي لتعاليم الإسلام وندرسها أيضا لنستفيد منها في حياتنا ، ومن ذلك أننا إذا درسنا الانتصارات فإنها تزيدنا ثقة بالنفس وتعيد لنا معنوياتنا المفقودة . وإذا درسنا منها هذه الهزيمة الميدانية في أحُد مثلا فذلك من أجل أن نأخذ منها العبرة ، وإذا انهزمنا في معركة فهذا لا يعني أننا خسرنا الحرب ، وعلينا أن ننهض بعدها لمواصلة المشوار ما دام الهدف الذي نعمل على بلوغه هو هدف يتميّز بالسمّو وخاصة إذا كان دينا سماويّا .

كما أن هذه الغزوة وغيرها من أحداث السيرة النبوية تزخر بالدروس المتنوّعة ما دام من يقودها هو رسول يُوحى إليه أوّلا وهو عظيم من عظماء التاريخ ثانيا .

استعرضت في البحث ظروف هذه الغزوة ثم قمت بالبحث عما تحمله من دروس وعبر يُستفاد منها جاعلا الأحداث تعبّر عما فيها بكل صدق ودون تعسف .

مقدّمة

لقد وقع اختياري على غزوة أحد لِدِراستِها بسببِ أنّها محطّة هامّة في السيرة النبوية لحقت فيها بالمسلمين هزيمة في وقت قريب من انتصار سابق في بدر.

إنّه مثلما نحن في حاجة إلى الاطلاع على انتصاراتنا لنفتخر بها ونتتشي ، ونعيد الثقة إلى أنفسنا ، فنحن في حاجة أيضا إلى معرفة الهزائم لنعتبر منها خاصّة واللافت للانتباه أنّ هزيمة أحد وقع تجاوزها بسرعة وكانت نقطة انطلاق جديدة في مسيرة الدعوة الإسلاميّة التي انتصرت في النهاية ، بحيث لم تؤثر فيها هذه النكسة العابرة .

فكم نحن في حاجة إلى دراسة هذه الغزوة وأمثالها بعمق والبحث في أبعادها ونتائجها للاستفادة منها في حاضرنا الذي تعدّدت فيه عثراتنا .

لقد وقع تناول هذه الغزوة جزئيا في المؤلفات التي اهتمّت بالسيرة النبويّة بصفة عامّة ، أو وقع تناولها في كتاب مستقلّ وخاصّة بمناسبة الانتكاسات التي حدثت للمسلمين وآخرها ما عرف بنكسة ١٩٦٧ م (وهي هزيمة الدّول العربيّة ، أو دول المواجهة خاصّة ، أمام إسرائيل) .

وقد ركّز أصحاب هذه الدّراسات الأخيرة إمّا على الناحية العسكريّة ، أو على الناحية الدعويّة ، أو الناحية التشريعيّة ، أو الناحية التربويّة ، وكان هدفها في الغالب ترميم النفوس التي هدّمتها النكسة . وما تشترك فيه هذه الدراسات هو أنّها لم تعالج كلّ هذه النواحي معا وبما فيه الكفاية . وتَبْرُزُ فيها الناحية الدعوية أكثر من غيرها ، وتظهر فيها بشكل محتشم الطريقة الأكاديميّة بصفة عامّة .

لكلّ هذا اخترتُ هذا الموضوع لمعالجته بطريقة عصريّة تتمثّل في توزيعه إلى عناصر مختلفة ، وتناوله بأسلوب أكاديمي إلى جانب القيام بالاستنتاجات المتنوّعة التي يفرزها لنا الحدث بدون تَعَسُّفٍ وعدم الاقتصار على ناحية وإقصاء الأخرى . وهذا إلى جانب استعمال خريطتين أو رسمين في البحث من أجل توضيح ظروف الغزوة .

وللإلمام بالموضوع اعتمدتُ على مصادر منها القرآن الكريم ، وكتب الصحاح والسنن في الحديث النبوي ، ثُمَّ كتب السيرة النبويّة والتاريخ التي يُطمأنّ إلى المعلومات التي تقدّمها .

رجائي أن يكون التوفيق حليفي في هذه الدراسة ، والله ولي التوفيق .

تمهيد

إن فقه السيرة النبويّة يعني محاولة فهم مسار السيرة النبويّة ، وما تفرزه من دروس وعبر وعظات وأحكام ، بناء على أن مصدرها هو نبيّ يوحى إليه إلى جانب أنّه عظيم من عظماء التاريخ ، وبالتالي فإنّ ما يصدر عنه يتضمّن التدبير والحكمة والعبقرية والنظر البعيد . وهي بالتالي صالحة لأن يستفاد منها بصفة عامّة كمنهج حياتي للفرد وللمجتمع وهي تكون ثانيا مكملة للمسلم في فهم دينه .

من أجل ذلك لا بدّ من تتبّع أخبار السيرة النبويّة في مصادرها الصحيحة كخطوة أولى . وعندما تُقطع هذه المرحلة ، وتتجمّع عندنا الأخبار التي نطمئنّ لصحتها ، نقف أمامها بعد ذلك متأمّلين مستفسرين متسائلين لنرى الفوائد التي تُستنتج دون تعسّفٍ، أي من غير تقويل الحدث ما لم يقل أو دون تحميله ما لا يحتمل . بحيث لا نضغط على الأحداث لإلزامها بقول ما يدور بخاطرنا من أفكار مسبقة .

إننا عندما نتتبّع أخبار السيرة النبوية نجدها كلّها صالحة للاستفادة منها في نواح مختلفة . وما لا نجده في هذا الخبر نجده في آخر . المهمّ هو ضرورة الدراسة الموضوعيّة لهذه الأحداث ، وعندما نقدّم استنتاجاتنا حولها لا بدّ من تقديم البرهان والدليل المقنعين عليها من داخل الأحداث ، وليس من خارجها . بحيث لا تكون استنتاجات نظريّة أو مطلقة.

الأحداث السابقة على غزوة أحد

كثيرا ما لا يفهم جوهر الموضوع الذي ندرسه وأبعاده إلاّ بعد دراسة الأحداث التي سبقَته ومهّدَت له. وهذا ما يدفعنا إلى إلقاء نظرة على الأحداث السابقة على غزوة أحد.

لقد وقعت غزوة أحد بعد سنة تقريبا من قيام غزوة بدر وهو موعد متعارف عليه في البيئة العربية فيما يسمّى "بأيام العرب" قبل الإسلام . فهذه الأيام لم يكن يوجد فيها منهزم أو منتصر بشكل نهائي . فالمنتصر كان يُتيحُ الفرصة للمنهزم ليأخذ بثأره في السنة الموالية . وهذا ما جعل حياة العرب قبل الإسلام سلسلة من المعارك لا تنتهي حتى تبدأ ، ولا تتوقّف إلا لفترة قصيرة دعيت بالأشهر الحرم ، وذلك لأنّ هذه الأيام لا تقع من أجل مبادئ وأهداف سامية .

بل كانت تحركها أسباب تافهة وحالات عاطفيّة وردّات فعل . وقد قدّم الإسلام بديلا صحيحا لهذه المعارك بإعطائها عندما تفرض على الإنسان بعدا جديدا فيه مصلحة الدعوة والمسلمين والإنسان بصفة عامّة .

من هذا المنظور الجديد لفكرة الحرب والمعركة لم يكتف المسلمون بما حققوه في بدر ولم يبقوا على هذا الانتصار يتغنّون به بل واصلوا حركتهم من أجل التغلّب على الصعوبات وتنظيم أنفسهم والاستعداد لمواجهة الطوارئ وإثبات الوجود في المنطقة ، وكل هذا من أجل الدعوة إلى الإسلام والتي وهبوا أنفسهم لها .

إذن تواصلت الدعوة إلى الإسلام موازية لنزول الوحي على الرسول ﷺ ومعه تنظيم الجماعة الإسلامية وشلّ حركة القوى التي تعكر صفو التعايش داخل المدينة ، ومواصلة استكشاف المناطق المحيطة بالمدينة لمعرفة القوى المختلفة الموجودة. وكذلك لتعريف المسلمين بأنفسهم كقوّة فتية صاعدة تحمل عقيدة وشريعة ، وجاءت لتنظم المجتمع في ضوء ذلك . وبالتالي فهي مطالبة بالقضاء على عبث القبائل والأعراب وهجوماتهم على مناطق العمران وقطعهم الطريق على العابرين . وهذا إلى جانب مواصلة المسلمين

للحصار الاقتصادي الموجّه ضد مشركي قريش الذين حرموهم حرّيّة الدعـوة وأرغموهـم على الهجرة تاركين الأملاك والأهل والمرابع . ولتنفيذ ما ذكر وقع ما يلي :

١- التخلّص من قبيلة بني قينقاع اليهوديّـة بعـد محاصرة أفرادهـا في حيّهم بالمدينة على إثر الخلاف الذي جدّ بينهم وبين المسلمين بعد كشفهم عن عورة امرأة مسلمة كانت توجد في منطقتـهم . ان تصرّف اليهود هـذا فيه خرق لصحيفة المدينة التي نصّت على وثيقة التعايش بين الجماعات والأديان داخل المدينة .

لذلك وقع تضييق الحصار على هذه القبيلة . ووقع إرغامها على الجلاء عن المدينة وتوجهت إلى أذرعات بالشام [١ ، جـ٣ ، ص٥٠ ؛ ٢ ، جـ٥ ، ص٣٩١]. وقد ألزم أفرادها بترك أسلحتهم وأدوات الذهب التي كانوا يشتغلون بصياغته.

٢- بعد هزيمة بدر لم يهنأ بال أبي سفيان قائد قريش وحتـى ينفّس عمـا أصابه مـن همّ في انتظار موعد مع المسلمين قـاد غزوة انتقـام عرفـت "بالسَّـويق"،[١] وكـانت هـذه المجموعة التي قادها لتحقيـق هـذا الغرض تتألف مـن مـائتي راكـب . وقـد استطاعوا قتـل مسلِمَيْن وأحرقـوا بيتَيْـن ونخيـلا ، ثُـمّ ولّـوا هـاربين لمـا اكتشـف أمرهـم [١ ، جـ٣ ، ص ص٤٧-٤٨ ؛ ٣ ، جـ٢ ، ص٣٠] .

٣ - تجمعت فروع من قبيلة غطفان تحت قيـادة دعثـور بنيّـة قطـع الطريـق ، فلّمـا سمعوا بمسير أفراد من المسلمين بقيادة الرسول باتجاههم ، تفرّقوا بدون أن تحدث مواجهـة [١ ، جـ٣ص٤٩] . وفي هـذه الغـزوة حـاول دعثـور الغـدر بالرسـول عندمـا نـزع ﷺ ثوبَيْـه ونشرهما ليجفّا واضطجع ، لكن السيف وقع من يدي دعثـور ولم يصـب الرسـول بـأذى [٣ ، جـ٢ ، ص ص٣٤-٣٥] .

٤- توجّه المسلمون إلى بني سليم بالكُدَر ، وقد كان هؤلاء ينوون مهاجمـة المدينـة إلاّ أنّهم تفرّقوا ولم تقع معركة [١ ، جـ٣ ، ص٤٦] .

---

١ السَّوق: حنطة وشعير محمّص مطحون وممزوج بعسل وسمن وقد تخلص المكيون من أزوادها عندمـا هوجمـوا من المسلمين.

إن هذا التصدي للأعراب والقبائل من جانب المسلمين الذي ذكرنا عَينات منه دخل في استراتيجيّة الرسول في عدم تمكين هؤلاء من التحالف والنهب وترويع سكان مناطق الاستقرار ، كما يهدف إلى إشعارهم بوجود قوّة إسلاميّة قامت على أساس العقيدة والنظام .

٥ - حاولت قريش المتعوّدة على رحلة الشام التجاريّة (رحلة الصيف) تغيير الطريق الذي تسلكه قافلتها عادة بسلوك آخر يمرّ من جنوب المدينة يصعد بعدها باتجاه العراق ثُمّ ينعطف إلى بلاد الشام في مرحلة أخيرة . تفطّن المسلمون لهذه المحاولة فأرسل الرسول ﷺ مائة راكب بقيادة زيد بن حارثة[٢] لاعتراض سبيل هذه القافلة . ففرّ عندها الرجال ، وأصاب المسلمون العير وأسر دليل القافلة فرات بن حيان [٣، جـ٢ص٣٦ ؛ ١ ، جـ٣، ص٥٣ ؛ ٢ ، جـ٥ ، ص٣٩٥] . وبهذه العمليّة واصل المسلمون حصارهم الاقتصادي ضدّ قريش من أجل إضعافها .

٦- وفي مضمار التخلّص ممّن يهدّدون الوحدة داخل المدينة وقعت التصفية الجسديّة للشاعر اليهودي كعب بن الأشرف الذي لم ينظر بعين الرضا إلى انتصار المسلمين في بدر وسبّ الرسول وهجاه ، وتَشَبَّبَ (تَغَزَّل) في قصائده ببعض نساء المسلمين والمسلمون يوجدون في بيئة فيها للكلمة وقع خاصّ على نفوس الناس [١ ، جـ٣، ص٥٥ ؛ ٤ ، باب قتل كعب بن الأشرف ؛ ٥ ، جـ٧ ، ص ص٣٩٠-٣٩١ ؛ ٦ ، باب قتل ابن الأشرف ، كتاب الجهاد والسير ؛ ٣، جـ٢ ، ص ص٣٥-٣٦ ؛٢ ، جـ٥ ، ص٤١٣].

أسباب غزوة أُحُد

أبرز سبب يمكن اعتباره سببا رئيسًا هو رغبة المكيين في الثأر لِهزيمتهم ببدر ، ومحاولة القضاء النهائي على المسلمين الذين أصبحوا عائقا وتهديدا لتجارتهم المتوجهة إلى

---

٢ زيد بن حارثة : من أقدم الصحابة إسلاماً قتل في موقعة مؤتة ٨هـ/ ٦٢٩م.

بلاد الشام . إلى جانب إمكانية تنامي قوة المسلمين بحيث قد يصبحون قوة تنافسهم الزعامة في شبه الجزيرة العربية .

لكن يبقى عنصر الأخذ بالثأر الذي فيه إخلاص وامتداد لروح أيام العرب من أهم عوامل هذه الغزوة .

يعبر الطبري [٧ ، جـ٢ ، ص٤٩٩] عن ذلك بقوله : "وكان الذي هاج غزوة أحد بين رسول الله ﷺ ومشركي قريش وقعة بدر وقتل من قتل ببدر من أشراف قريش ورؤسائهم."

الاستعداد للمعركة

من جانب المكيين

وقع تمويل الحملة العسكرية ضد المسلمين من أرباح القافلة التجارية التي نجت من المسلمين قبل بدر ، والتي مبلغها خمسون ألف دينار .

يقول الطبري [٧ ، جـ٢ ، ص٤٩٩] حول الموضوع : "فكلموا أبا سفيان ومن كانت له في تلك العير من قريش تجارة ... فأعينونا بهذا المال على حربه ....." وتحالف المكيون مع عدة قبائل لمساعدتهم ، مثل الأحابيش ،[٣] وكنانه ، وأهل تهامة ،[٤] وثقيف. وقد انضم إلى هؤلاء خمسون غلاما من الأوس كانوا برئاسة أبي عامر الراهب (أو الفاسق كما كان يلقب) الذي قاد هجرة معاكسة بعد حضور المسلمين إلى المدينة ، وقد يكون لهذا الراهب دور لا يستهان به في تحريض قريش على القيام بهذه الحملة [٣ ، جـ٢ ، ص٣٧ ؛ ١ ، جـ٣ ، ص٧١ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص ص٢٠٥-٢٠٦]. كما اصطحب قادة من قريش نساءهم (الظعن) لأن هذا في رأيهم يدفع إلى مزيد البذل والحماس في المعركة [٤ ، باب

---

٣ ليسوا من الحبشة وإنما هم فرع عربي والتحابش هو التجمع.

٤ ثقيف : قبيلة منازلها في جبل الحجاز بين مكة والمدينة [٣ ، جـ٢ ، ص٣٧].

غزوة أحد ؛ ٥، جـ٧ ، ص٤٠٦ ؛ ١، جـ٣، ص٦٦ ؛ ٩، جـ٢ ، ص١٠٣]. كما جنّد قائد قرشي يدعى جبير بن مطعم[٥] غلاما له اسمه وحشي بن حرب[٦] وكُلّف بمهمّة دقيقة تتمثّل في قتل حمزة عمّ الرسول ﷺ مقابل عتقه ، وذلك للثأر من قتل حمزة ؓ لقريبه طعيمة بن عدي في بدر كماحرّضته هند بنت عتبة[٧] على ذلك من أجل أبيها الذي قتل أيضا من طرف حمزة في نفس الموقعة.

ويذكر بعضهم أنّها وعدته إن نفّذ ذلك أن تسلمه حليها . ويذكر الطبري أنّها سلّمته بالفعل في آخر المعركة "قلائدها وقِرَطيها" [٧، جـ٢ ، ص ص٥٠٢-٥٢٤ ؛ ٥، جـ٧، ص٤٢٤ ؛ ١، جـ٣، ص ص٦٥، ٦٦، ٧٥ ؛ ٩، ج، ٢، ص١٠٣].

وقد تمكّن المكّيون في النهاية من تجنيد ثلاثة آلاف مقاتل [١ ، جـ٣، ص٧٠ ؛ ٨، جـ١ ، ص٢٠٣] كان بينهم سبعمائة دارع ، ومائتا فارس ، إلى جانب ثلاثة آلاف بعير للركوب والنحر ، كل هذا إلى جانب خمس عشرة امرأة للغرض الذي ذكرناه أعلاه [٧، جـ٢ ، ص ص٥٠١-٥٠٢ ؛ ٨، جـ١ ، ص٢٠٣].

ويعتبر هذا العدد من المجنّدين كبيرا وقويّا مقارنة بظروف عرب هذه البيئة. وعندما وصل هذا الجيش المكّي قرب المدينة عسكر في سهل بشمالها لوجود العشُب اللازم للدّوابّ . يقول ابن هشام [١، جـ٣، ص ص٦٩-٧٠ ؛ ٣، جـ٢، ص٣٧ ؛ ٨، جـ١ ، ص٢٠٧ ؛ ٧، جـ٢ ، ص١٩٢]: "وقد سرّحت قريش الظهر والكُراع (الإبل والخيل) في زروع كانت بالصَّمْغَة . ولعلّ حطّ قريش لرحالها في هذا المكان كان إلى جانب توفير العلف لحيواناتها وعدم استفادة سكان المدينة من ذلك هو عمليّة استفزازية للمسلمين

---

٥ من نسابي قريش / صحابي، ت ٥٩هـ/ ٦٧٩م.

٦ توفي بحمص في خلافة عثمان بن عفان سنة ٢٥هـ/ ٦٤٥م.

٧ هي أم الخليفة الأموي معاوية بن أبي سفيان ت ١٤هـ/ ٦٣٥م.

لدفعهم إلى الخروج من ديارهم للدّفاع عن ممتلكاتهم وبالتالي مقابلتهم في ساحة مكشوفة!

على كلٍّ ومهما يكن من أمرٍ، فقد مكث المكّيون في هذا المكان وعلى هذه الوضْعيّة أيّام الأربعاء والخميس والجمعة الرابع والخامس والسادس من شوّال السنة الثالثة للهجرة الموافق للتاسع عشر والعشرين والحادي والعشرين من مارس سنة خمس وعشرين وستمائة من التاريخ الميلادي [٩، جـ٢، ص١٠٤ ؛ ١٠، ص٣٣ ؛ ١٣، جدول].

من جانب المسلمين

عقد الرسول ﷺ مجلسا أعلم فيه الحاضرين بأمر الحملة القرشيّة، وذلك بعد أن وصلته أخبارها يبدو أن مصدرها كان عمّه العبّاس الموجود بمكّة، وكذلك بعض القبائل التي تعيش في الطريق الرابط بين مكّة والمدينة [٣، جـ٢، ص٢٧ ؛ ٨، جـ١، ص ص ٢٠٣-٢٠٤ ؛ ١١، جـ٣، ص٥٤٧].

وإلى جانب العنصر الإعلامي الذي من أجله دعا الرسول ﷺ المسلمين كان يريد استشارتهم في كيفيّة مواجهة المكّيين. وقد أرسل في نفس الوقت من يجمع له أخبارا تتعلّق بالمكّيين وهم في طريقهم إلى المدينة وكذلك بعد وصولهم [٨، جـ١، ص ص٢٠٦-٢٠٧].

وعند التداول في الموضوع ظهر رأيان عند الحاضرين: رأيٌ يرى المواجهة مع المكّيين في ساحة مكشوفة، وأغلب أصحاب هذا الاتجاه من الشباب ومن الذين لَمْ يحضروا بدرا، ويعلّل هؤلاء رأيهم بأن المسلمين إذا لم يخرجوا لملاقاة العدوّ فكأنّهم جبنوا أو ضعفوا.

أما الرأي الثاني الذي أفرزته هذه الجلسة الاستشارية فهو: ضرورة الانتظار والتحصن بالمدينة لأن موقعها ومبانيها المتشابكة تساعد على ذلك. وفي المرابطة بالمدينة يقع استغلال كلّ

الإمكانيّات المتوافرة المادّية منها والبشريّة من أجل الدّفاع. وأصحابُ هذا الرأي الأخير هم من أشراف المهاجرين والأنصار، إلى جانب الرسول ﷺ وذلك بسبب رؤيا رآها.

يوردها ابن هشام [١، جـ٣، ص ص٦٦-٦٧ ؛ ٤، كتاب المغازي ؛٣، جـ٢، ص٣٨ ؛ ٧، جـ٢، ص٥٠٢] بالصيغة التالية : "إنّي قد رأيت والله خيرا رأيتُ بقَرا ورأيت في ذُباب سيفي ثَلْما ، ورأيتُ أنّي أدخلتُ يدي في درع حصينة فأولتها المدينة.

ورؤيا الرسول تَقَعُ في دائرةِ الوحي كما هو معلوم . ونجد أن رأي التحصن بالمدينة قد عبّر عنه رأس المنافقين عبد الله بن أبي بن سلول ، وهذا اعتمادا على تجاربه [٣، جـ٢، ص٣٨].

إلا أنّ حماس الشباب وأغلبية الحاضرين كانت إلى جانب الرأي الثاني ، وقد أدّى ذلك إلى الأخذ به ، أي ملاقاة العدوّ في ساحة مكشوفة وعدم التحصن بالمدينة [٨، جـ٢، ص١٨٩ ؛ ١، جـ٣، ص٦٧ ؛ ٨، جـ١، ص ص٢٠١-٢١٠].

عندها خضع الرسول لأمر الأغلبيّة وارتدى لامته أو لِباس الحرب، ويبدأ في توفير الأسباب وأسرع في ذلك حتى لا يدبّ الخلاف وتتوتّر العلاقات بين أصحاب الرأيَيْنِ.

عيّن الرسولُ ابن أم مكتوم[٨] على الصلاة بمن سيتخلّف في المدينة . حضر لدى الرسول من أجل المشاركة في المعركة ألف مقاتل، وبعد استعراضهم أرجع منهم من يشكّ في إخلاصه وهم خاصّة حلفاء عبدالله بن أبي بن سلول من اليهود[٣، جـ٢، ص٣٩].

وأثناء ذلك تردّدت مجموعتان في مصاحبة الرسول وهم بنو سلمة من الخزرج وبنو حارثة من الأوس ثُمّ وافقوا في النهاية على الخروج [٥، جـ٧، ص٤١٤]. كما أمر الرسول من هو غير قادر على الحرب بالعودة وذلك رحمة بهم وشفقة عليهم لضعف إمكانيّاتهم البدنيّة مثل أسامة بن زيد (ت ٥٤هـ/٦٧٤م) وعبد الله بن عمر (ت ٧٣هـ/٦٩٢م) [١، جـ٣، ص٧٠ ؛ ٧، جـ٢، ص١٩١ ؛ ١٢، جـ٣، ص١٩٥]. وأجاز

---

٨ هو عمرو بن قيس بن زائدة الصحابي الضرير البصر (ت ٢٣هـ/ ٦٤٣م) [١٢، جـ٣، ص ١٩٣].

من وصل سن الخامسة عشرة مثل سمرة بن جندب الفزاري.[٩] كما أن ابن سلول عاد صحبة أنصاره بدعوى أن الرسول ﷺ قد تجاهل رأيه واستمع إلى من هم دونه سنا وتجربة.

وبعد كل الذي حصل فإنه لم يبق مع الرسول ﷺ غير سبعمائة محارب ، كان بينهم مائة دارع [٨، جـ١ ، ص٢١٥] ولم يكن في حوزة المسلمين غير فرسين ، إحداهما للرسول والأخرى لأبي بردة بن نيار الحارثي [٣، جـ٢ ، ص٣٩ ؛ ٩، جـ٢ ، ص١٠٥] .

ويذكر وجود أربع عشرة امرأة بين المحاربين المسلمين [٣٨، جـ١ ، ص٢٤٩] إلا أنه لا يعرف إن كن بصحبتهم منذ البداية أم التحقن بهم بعد بدء القتال.

تنظيم الجيوش المتقابلة

عسكر المسلمون عند الشعب من أحد في عدوة الوادي إلى الجبل ، جاعلين المدينة مقابلة لهم ، والجبل من ورائهم [١ ، جـ٣ ، ص٧٠]. ونظمهم الرسول ﷺ على طريقة الصفوف المتراصة المستوحاة من طريقة الوقوف في الصلاة . وجعل لهم ميمنة تتألف من الأوس ، وميسرة من الخزرج ، وقلبا من المهاجرين . وقد جعل الرسول "عينين" وهو جبل قريب من أحد عن يساره ، وأقام عليه خمسين راميا بقيادة عبد الله بن جبير [٣، جـ٢ ، ص ص٣٩-٤٠] ، لحماية المسلمين من إمكانية الالتفاف عليهم من الخلف بواسطة فرسان قريش خاصة . وأمرهم أن ينضحوا المشركين بالنبال حتى لا يأتوا المسلمين من ورائهم . وأكد عليهم أن لا يغادروا المكان مهما كانت نتيجة المعركة ، وقد وردت هذه التوصية بصيغ مختلفة ولكنها تحمل نفس المعنى المذكور أعلاه تقريبا [٣، جـ٢ ، ص ص٣٩-٤٠ ؛ ١ ، جـ٣، ص٧٠ ؛ ٨، جـ١ ، ص ص٢١٩ ، ٢٢٠ ، ٢٢٤ ، ٢٢٥ ؛ ٧، جـ٢ ، ص١٩٢ ؛ ١٢ ، جـ٣، ص١٩٤] .

---

٩ صحابي من الشجعان توفي بالكوفة أو البصرة ٦٠هـ/٦٧٩م [١ ، جـ٣، ص٧٠].

ووقفت أربع عشرة امرأة وراء المسلمين بغرض تقديم الماء للعطشى وحمل الجرحى خارج ميدان المعركة ، وتضميد جراحهم ، ويُذكَر أنه كانت بينهنّ فاطمة بنت الرسول ﷺ [١٠ ، ص٣٤].

وقد جعل المسلمون كعادتهم في الغزوات شعارا لعلّه من أجل أن يتعارفوا به وترديده ليبثّ فيهم الحماس وهو : "أمِتْ ، أمِتْ" [١ ، جـ٣ ، ص٧٢] .

أمّا المكّيون فقد نظموا أنفسهم مقابل المسلمين وظهورهم تقريبا إلى المدينة على شكل قوّة رئيسة من المشاة في الوسط يبلغ عدد أفرادها حوالي ألفين وثمانمائة رجل تقريبا ومن جناحَين متحرّكين من الفرسان (الخيّالة) : مائة فارس في كل جناح : خالد بن الوليد في الميمنة وعكرمة بن أبي جهل في الميسرة [١ ، جـ٣ ، ص٧٠ ؛ ٧ ، جـ٢ ، ص١٩٢ ؛ ١٢ ، جـ٣ ، ص١٩٥] . كما جعل القرشيون النساء (الظعن) في الخلف لتشجيع المحاربين بالغناء خاصّة [١ ، جـ٣ ، ص٧٢ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص٢٢٣] . وكانت كلمات هذا الغناء الذي تردّده نساء قريش وتقوده هند بنت عتبة مع الضرب على الدّفّ على النحو التالي [١ ، جـ٣ ، ص٧٢ ؛ ٣ ، جـ٢ ، ص٤٠] :

وَيْها بني عبد الدّار ويْها حماة الأدبار

ضربا بكل بتّار

وتقول أيضا :

إن تُقبلوا نعانق ونفرش النمارق [وسادة صغيرة]

أو تدبروا نفارق فراق غير وامق [أي غير محب]

ويضيف الواقدي [٨ ، جـ١ ، ص٢٧٢] ... وكانت مع نساء قريش الدّفاف يضربن ويذكرن القوم قتلى بدر ، ومعهنّ مكاحل ومراود ، فكلّما ولّى رجل أو تأخّر ناولته

إحداهن مرودا أو مكحلة ويقلن إنما أنت امرأة. وتروي أم عمارة أنها رأت فيما بعد هؤلاء منهزمات مشمرات.

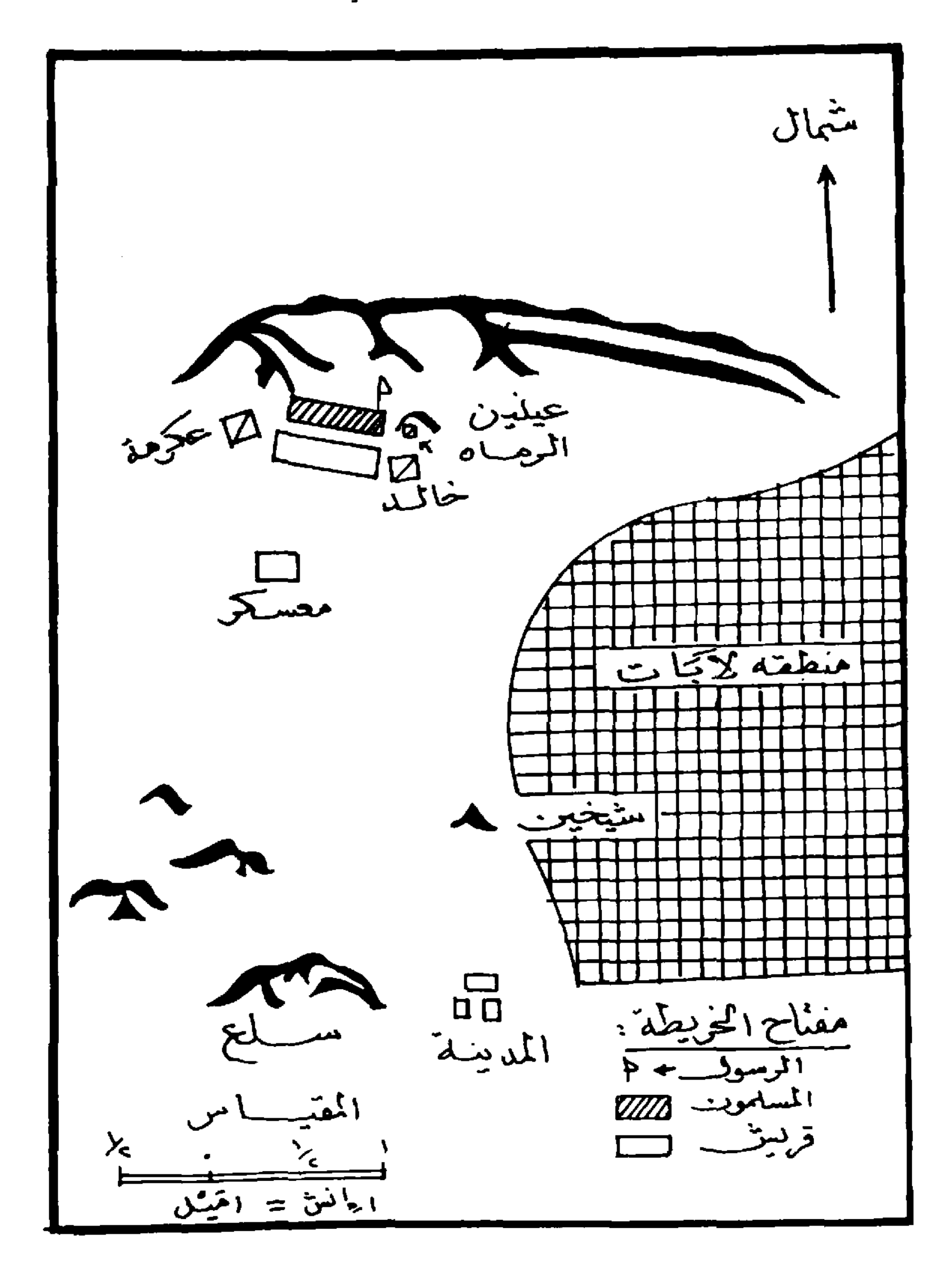
المعركة ومراحلها

بدأت المعركة عند مطلع نهار يوم السبت السابع من شوال السنة الثالثة للهجرة الموافق للثاني والعشرين من شهر مارس سنة ٦٢٥م [٣، جـ٢ ، ص٣٦ ؛ ١٢ ، جـ٣ ، ص١٩٤ ؛ ١٣ ، جدول] وإن شذ الطبري بقوله : إنها تمت في النصف من شوال [٧، جـ٢ ، ص١٨٩] (انظر شكل رقم ١ وشكل رقم ٢).

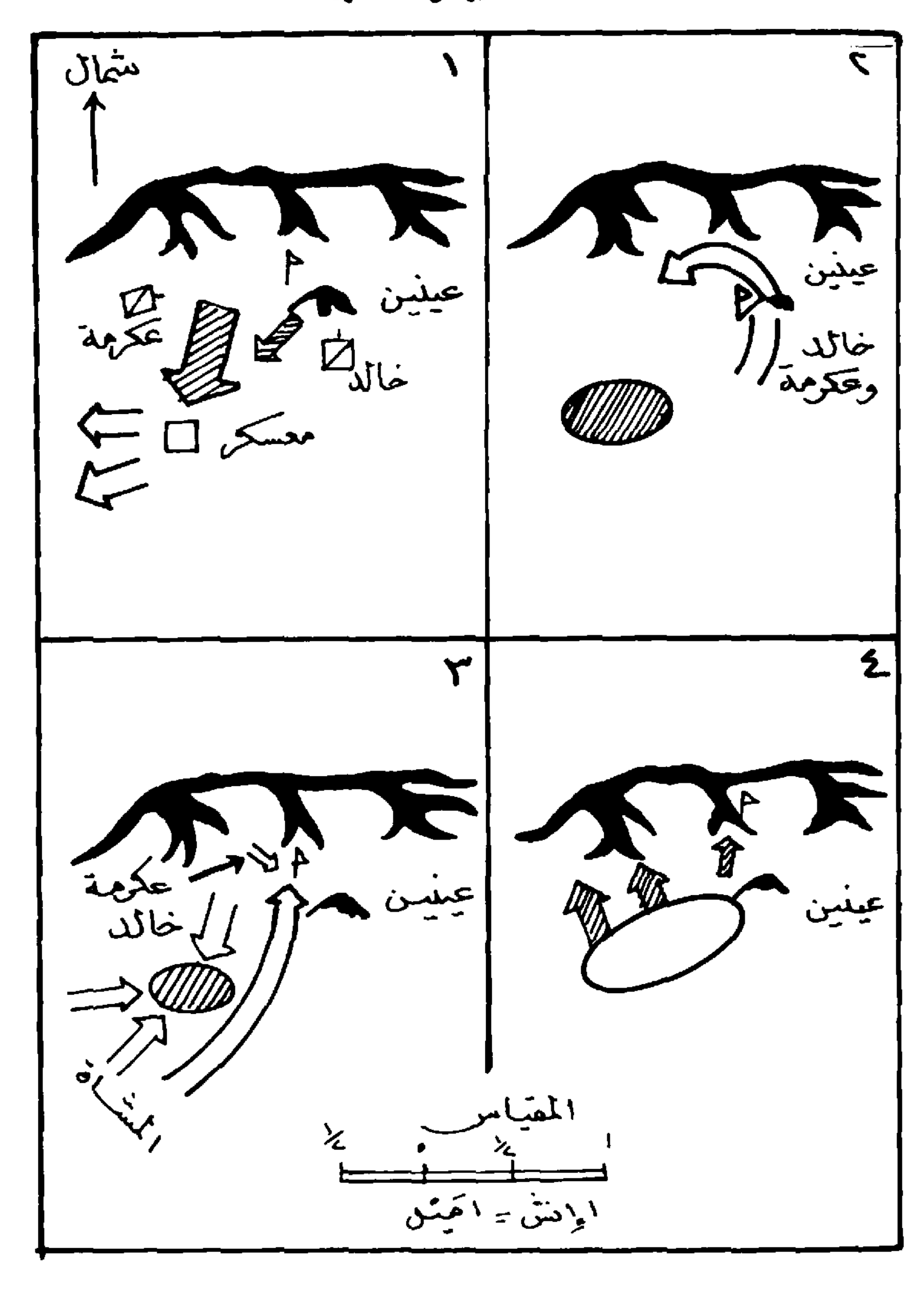
ولعل لسكان منطقة شبه الجزيرة العربية ميل نحو بداية المعركة في أول النهار لعله حتى تنتهي قبل أن يشتد الحر على المحاربين ! حيث جاء في *سنن الترمذي* [١٤ ، باب ما جاء في الساعة التي يستحب فيها القتال] : "الحرب عند الصباح بعد الفجر مستحبة."

وقد مرت المعركة بالتقلبات أو المراحل التالية :

١ - بدأت بالتراشق بالنبال ، وقد تكون بالمبارزة على عادة أيام العرب [٨ ، جـ١ ، ص ص٢٢٥-٢٢٦] وهي مقدمات المعركة عندهم ، والتي تبعث الحماس في النفوس ، وتهيئ لمرحلة الالتحام. في هذه البداية صدت محاولات من فرسان المكيين من أجل الهجوم على أجنحة المسلمين بهدف تطويقهم [١٠ ، ص ٣٧].



شكل رقم ١. المعسكران في غزوة أحد[من كتاب *خالد بن الوليد* للواء أغا إبراهيم أكرم، ٣٥]



شكل رقم ٢. المراحل التي مرت بها غزوة أحد [من كتاب *خالد بن الوليد* للواء أغا إبراهيم أكرم، ٤١]

٢ - انتقلت المعركة إلى المبارزة التي أخذت تنتشر شيئا فشيئا ، وتتحول إلى مواجهة والتحام بين المحاربين . ويادر المسلمون أثناءها بمهاجمة قلب الجيش المكي ، وصرعوا حامل اللواء طلحة بن أبي طلحة [٨، جـ١ ، ص٢٢٦] . وتداول على حمله بعده أفراد من عائلة طلحة هذا وقد قتلوا كلهم [٣، جـ٢ ، ص٤١] . وسقوط اللواء وقتل حامله في المعركة يتشاءم به محاربو البيئة العربية ، لذلك كان لما وقع تأثير على المعنويات مما أدخل الاضطراب في صفوف الجيش المكي . واستغل المسلمون هذه الفوضى من أجل مزيد الضغط على قوة المشاة المتقهقرة والمختلة الصفوف مما جعل أفرادها يفرون من ميدان القتال.

٣ - عندما وصلت المعركة إلى هذه المرحلة ، أوقف المسلمون القتال ، وهرولوا باتجاه الغنائم التي أغرت الرماة أيضا فتركوا مواقعهم من أجل المشاركة في جمعها ، ماعدا قلة منهم بقيت مرابطة في أماكنها بقيادة ابن جبير الذي ذكر المتخلين بأوامر الرسول ﷺ لكن بدون جدوى [٨، جـ١ ، ص ص٢٢٩-٢٣٠ ؛ ١، جـ٣، ص٨٢ ؛ ١٢، جـ٣، ص١٩٦ ؛ ٣، جـ٢ ، ص٤١].

في هذه الظروف استغل خيالة المكيين الفرصة - وهم الذين كانوا يتصيدونها منذ البداية - فسارعت مجموعة خالد إلى احتلال موضع الرماة بعد قتل من بقي منهم وعلى رأسهم ابن جبير ، وصاروا بهذه العملية وراء جيش المسلمين . كما توجه فرسان الميسرة الذين يقودهم عكرمة إلى حيث يوجد الرسول ﷺ [٨، جـ١ ، ص٢٣٢ ؛ ١٠ ، ص ص٤٢-٤٤] . عند ذلك تشجع مشاة المكيين بما حدث وعادوا إلى ميدان القتال الذي لم يبتعدوا عنه كثيرا . وتطوعت امرأة من بين المكيين تدعى عمرة فحملت لواء الجيش.

وبهذه العودة طوق المسلمون ووقعوا بين نارين حيث تعرضت مؤخرتهم إلى هجوم من فرسان قريش في حين تعرضت مقدمتهم لمعظم مشاتهم ، فتداخلت صفوف المسلمين حتى وصلوا إلى محاربة بعضهم [٥ ، جـ٧، ص٤٠٢ ؛ ٣، جـ٢ ، ص٤٢] ولعل كثرة الغبار المتطاير من حركة المحاربين شارك إلى حد ما في هذه الفوضى التي سادت صفوف المسلمين [١٠ ، ص٤٢] .

وبسبب ما حصل تشتت المسلمون في اتجاهات مختلفة ولم يبق غير عدد بسيط منهم أبلوا البلاء الحسن في الدفاع عن الرسول ﷺ . ولا تتفق المصادر حول هذا العدد الذي يتراوح بين اثني عشر رجلا وثلاثين رجلا ، ولعل هذا الرقم الأخير هو الأقرب إلى الصواب بناء على أن الرقم الأول تصعب معه المقاومة[٥ ، جـ٧ ، ص ص٤٠٦-٤٠٧ ؛ ٧ ، جـ٢ ، ص٥٢٠ ؛ ٨ ، جـ ٢٤٠ ؛ ٣ ، جـ٢ ، ص٢٤٢ ؛ ١٠ ، ص٤٢] .

وبالرغم من البطولات والتضحيات ، التي أظهرها المدافعون عن الرسول ﷺ فإن حياته ﷺ تعرضت إلى الخطر مما أرغمه على القتال بنفسه [٨ ، جـ١ ، ص٢٤٢] . وقد أشاع مكي يدعى عمرو بن قمئة الليثي خبر قتله وهو الذي قتل مصعب بن عمير[١٠] ظانا إياه بأنه الرسول. وقد نادى بأعلى صوته معلنا الخبر فردت صداه الجبال وسمعه المشركون والمسلمون معا [٥ ، جـ٧ ، ص ص٤٠٩-٤١٠ ؛ ١ ، جـ٣ ، ص٤٢ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص ص ٢٣٣ -٢٣٤] . وقد كان لهذه الإشاعة تأثير على معنويات المسلمين ففر أكثرهم [١٢ ، جـ٣ ، ص١٩٨ ؛ ١ ، جـ٣ ، ص٩٢] ولعل بعضهم - من ضعاف الإيمان - راودتهم فكرة الاتصال بابن سلول للتوسط لهم لدى أبي سفيان [٧ ، جـ٢ ، ص٥٢٠ ؛ ١٥ ، جـ٤ ، ص ٢٠ ، تفسير الآية ٤٣ من آل عمران ١٤٣] .

وقد أصيب الرسول بجراح مختلفة حيث شج وجهه ، وكسرت رباعيته (اليمنى من الأسفل - التي بين الثنية والناب) ، وجرحت وجنته وشفته السفلى من باطنها ، ووهى منكبه من ضربة عمرو بن قمئة ، ويتهم جد محمد بن شهاب الزهري أيضا بالمشاركة في ذلك [١ ، جـ٣ ، ص٨٥] ، وجحشت ركبته [٥ ، جـ٧ ، ص٢٠] وهشمت البيضة (الخوذة) على رأسه [١٢ ، جـ٣ ، ص١٩٧] ، كما وقع الرسول أثناء ذلك في حفرة موجودة على الميدان يقال إن أبا عامر الأوسي حفرها من قبل مكيدة للمسلمين [١ ، جـ٣ ، ص ص٨٤-٨٥ ؛ ١٦ ، ص١٦١] .

---

١٠ صحابي هاجر إلى الحبشة ثم كان داعية نشيطا في المدينة بعد بيعة العقبة.

إنه بالرغم من هذه الظروف الصعبة فقد استطاع الرسول ﷺ أن ينسحب باتجاه قمة الجبل صحبة من بقي إلى جانبه [٨، جـ١ ، ص٢٧٨] وضبطوا القمة وحافظ الرسول بذلك على ما تبقى من المحاربين . ثم بدأ عدد آخر من المسلمين يلتحق بموقع الرسول بعد أن اكتشف هؤلاء عدم صحة إشاعة قتله .

ثم توقفت المعركة على هذا الوضع خاصة وأن الفرسان الذين يلاحقون الرسول ومن معه رأوا أن المكان الذي تمركز فيه غير صالح للحركة والمناورة بالنسبة للخيول ، كما أن المسلمين في قمتهم قد علوا الجميع تقريبا . إلى جانب هذا فإن المكيين أسرعوا في إنهاء المعركة لأنهم لا يصبرون على البقاء وقتا طويلا بعيدين عن مرابعهم، شأنهم في ذلك شأن عرب هذه البيئة . ولعل المكيين رأوا بأنهم قد حققوا ما جاؤوا من أجله وهو الثأر لقتلى بدر وتحقيق نصر ميداني .

ولم يهدد المكيون المدينة الخالية تقريبا من المدافعين ، كما أنهم لم يحققوا الهدف المتمثل في قتل الرسول وبعض المقربين إليه ، ووضع حد للدعوة الإسلامية.

والواقع أن ما حدث للرسول ﷺ في نهاية المعركة قد أتعبه حيث نرى أنه وجد صعوبة في الوصول إلى قمة الجبل بسبب الجراح التي يشكو منها حتى أنه لما حانت الصلاة أم المسلمين جالسا [١ ، جـ٣، ص٩٢ ؛ ١٢ ، جـ٣، ص١٩٩ ؛ ١٦ ، ص١٦٣] .

نتيجة المعركة

يصور الطبري [٧ ، جـ٢ ، ص٥١٤] ما أصاب المسلمين في هذه الموقعة بقوله :
"أصابهم (أي المسلمين) من البلاء أثلاثا : ثلث قتيل ، وثلث جريح ، وثلث منهزم."

الواقع أن المسلمين انهزموا ميدانيا أو خسروا معركة أحد حيث قتل منهم حوالي سبعين محاربا [١ ، جـ٣، ص٩٦ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص ص٢٧٤-٢٧٥ ؛ ٣ ، جـ٢ ، ص

ص٤٢-٤٣ ؛ ١٧ ، جـ١ ، ص١٦٠ ؛ ١٦ ، ص١٦٦] وقع التمثيل ببعضهم ، وكان بينهم حمزة عم الرسول ﷺ وأخوه من الرضاعة الذي جند وحشي لقتله [١ ، جـ٣ ، ص٧٤] . وقد تم هذا التمثيل من طرف نسوة المكيين حيث كن يجدعن آذان وأنوف القتلى وخاصة من طرف من فقدن أقرباءهن في غزوة بدر [١ ، جـ٣ ، ص ص٩٦-٩٧] . وإلى جانب من قتل من المسلمين فقد جرح عدد هام منهم . كما ترك قتلى المسلمين بدون مواراة التراب.

أما قتلى المكيين فكانوا حوالي عشرين محاربا [٣ ، جـ٢ ، ص٤٣ ؛ ١٧ ، جـ١ ، ص١٦٠] كان من بينهم حامل اللواء طلحة بن أبي طلحة وبعض أفراد عائلته .

والغريب أن المكيين لم يستغلوا هزيمة المسلمين وتداخل صفوفهم وتشتتهم ليهاجموا المدينة الخالية من الحراسة أو ليقوموا بعمليات تخريب أو حرق . كما لم يعملوا على مطاردة المسلمين لمزيد تشتيتهم وإمكانية القضاء عليهم . شيء من كل ما ذكر لم يقع ماعدا محاولة محدودة قام بها خالد بفرسانه بغرض تعقب الرسول لكنه عدل عن المواصلة لطبيعة الأرض التي اعتصم بها المسلمون . وفي الواقع أنه في ما وقع يوجد إخلاص وامتداد لأيام العرب ومعه عدم الصبر على البعد عن الديار كما ذكرنا آنفا .

على كل ، لقد أنهكت المعركة جل المسلمين بما فيهم الرسول ﷺ الذي أصابته جراح متنوعة وظهر عليه التعب حتى أنه صلى بالناس جالسا كما ذكرنا . ومما زاد في ألمه وحزنه هو قتل عمه حمزة والتمثيل به ، وهو الذي يعتبر سندا كبيرا للرسول في الدعوة للإسلام [١ ، جـ٣ ، ص١٠١ ؛ ١٧ ، جـ١ ، ص ص١٥٣-١٥٤] .

وبالرغم مما وقع فقد تحامل المسلمون على أنفسهم بأمر من الرسول ﷺ للقيام بعملية تقررها استراتيجية المعارك وهي المناورة ، التي طاردوا فيها المكيين ليثبتوا لهم ولمن يستهين بهم و لمن يشمت فيهم [٨ ، جـ١ ، ص٣١٧] بأنهم مازالوا على درجة من القوة ،

وبإمكانهم مواصلة القتال إذا لزم الأمر [١٧ ، جـ١ ، ص ص١٦٦-١٦٧ ؛ ٣ ، جـ٢ ، ص٤٩ ؛ ١٠ ، ص ص ٥١-٥٢].

ولتنفيذ ذلك عسكروا في مكان يسمى "حمراء الأسد" الذي يبعد عن المدينة حوالي عشرة أميال . واستمروا يوقدون النار كعلامة إشهار وتحد ، وذلك مدة ثلاثة أيام [١٧ ، جـ١ ، ص ص ١٦٦-١٦٧ ؛ ٣ ، جـ٢ ، ص٤٩ ؛ ١٠ ، ص ص٥١-٥٢].

ولعل عدم عودة المكيين العائدين إلى ديارهم للاشتباك بالمسلمين من جديد يعود لعلمهم بأن الرسول عاد إلى المدينة للحصول على تعزيزات من المحاربين ، كما أن المكيين كانوا مخلصين "لأيام العرب" كما قلنا والتي لا يستمر فيها القتال أكثر من يوم أو بعض اليوم.

ولم تؤثر هذه الهزيمة في مركز الرسول ، بل زادت من إكبار المسلمين له والتفافهم به ، وإن أظهر اليهود والمنافقون لبعض الوقت شماتة وغبطة لما وقع [٧٩ ، جـ١ ، ص١٦٥].

ويعود عدم التأثير على مركز الرسول إلى أنه كان مصيبا في رأيه حين طلب من المسلمين التحصن بالمدينة وعدم ملاقاة العدو في ساحة مكشوفة . ويرجع هذا الرأي إلى استنتاجات توصل إليها بما ينزل عليه من وحي وخاصة من الرؤيا التي رآها ، ولبعد نظره للأمور ولحسن تدبيره . ومع علم الرسول بما سيحصل من فشل ، فإنه رضخ لرأي الأغلبية ولم يتردد ولم يتراجع في ذلك . ثم وضع خطة ناجحة لمواجهة عدو يفوق المسلمين عددا وعدة باستعمال الإمكانيات المتوافرة من طبيعية وبشرية مثلما فعل من قبل في غزوة بدر ، أي أنه وفر أسباب النصر . لكن المسلمين لم ينضبطوا ولم يطبقوا تعليماته إلى آخر مدى ففشلت الخطة بسبب الرغبة في الحصول على الغنائم فكان الانكسار .

ومع الخطر الذي كان محدقا بالرسول ﷺ ، فإنه لم يفقد توازنه في هذا الوقت الحرج ، فنظم المقاومة وقاوم بنفسه ، واستطاع سحب ما تبقى من المحاربين إلى المكان

الآمن مما جعل المسلمين الذين تشتتوا يعودون للالتفاف به . كما أبدى الرسول رباطة جأش على إثر المعركة بالرغم من الجراح المختلفة التي أصيب بها . وبالرغم من فقده لعمه حمزة العزيز عليه إلى جانب التمثيل به . بالرغم من كل ما حدث له فإن الرسول ﷺ لم يفقد توازنه ولم تختلط عليه السبل أو يضعف كما هو شأن الناس العاديين حتى ولو كانوا من طينة القادة .

بل نجده صلى بالجماعة ودفن القتلى وقاد المسلمين من جديد وقام بما يخيف العدو ويسكت الشامتين ويرجع الثقة إلى النفوس . وهذه خاصية من خاصيات القائد الملهم الكفء . وتبقى خاصية رباطة الجأش وعدم الاستسلام من شيم الرسل الموحى إليهم لأن الله الذي أرسلهم يعطيهم من القوة ويحميهم من كل مكروه .

وما حدث للرسول ﷺ ليس غريبا عنه فقد مر بما يشبهه من قبل ولم يزحزحه ذلك عن طريقه وعن الهدف الذي رسمه وهو تبليغ رسالة الإسلام .

أسباب هزيمة المسلمين في أحد

يبدو لنا من خلال أحداث معركة أحد ، أن قريشا استعدت استعدادا خاصا لهذه المواجهة بتوفير العدد والعدة اللازمين ، وصحبت قادة أثبتوا كفاءة عالية في القتال والقيادة بعد اعتناقهم للإسلام ومشاركتهم في الفتوحات الإسلامية ، مثل خالد بن الوليد ، وعكرمة بن أبي جهل رضي الله عنهما . ولم يستهن المكيون في هذه المرة بالمسلمين مثلما فعلوا ذلك في بدر.

ويعود النجاح الذي حالف قريشا إلى الخطة العسكرية التي وضعت ، وخاصة ما يتعلق منها بوجود جناحين من الخيالة أعطيا استقلالية عن جيش المشاة إلى جانب أن أفرادها فرسان على درجة من الحنكة ويعرفون كيف يواجهون الظروف الصعبة .

وما ذكر من قبل ليس له أهمية كبيرة أمام الخطة السليمة والناجحة التي صممها الرسول ﷺ لمواجهة قريش . كما أن الإيمان والعزيمة التي تحرك المسلمين برئاسة النبي الموحى إليه والقائد الكفء كان لهما دور في دفع المسلمين إلى مزيد التضحية والبذل بحماس . كل هذا الذي عليه المعسكر الإسلامي يوحي بإمكانية التغلب على العدد والعدة المتفوقين عند قريش مثلما هو الأمر في غزوة بدر . وبالفعل كان النصر حليف المسلمين في الجزء الأول من المعركة ، لكنهم لم يستغلوا تفوقهم كما يقتضيه سير المعارك ، وذلك بمواصلة تشتيت العدو والقيام بالمطاردة وما يتبعها من أسر لأفراد العدو ؛ لأن هذه العملية تحول دون عودة العدو إلى التجمع والقيام بهجوم مضاد عندما تتاح له الفرصة . لكن المسلمين فضلوا على هذه الخطة الهامة التي تصحب نهاية المعركة جمع الغنائم والتي جعلوها همهم فاهتموا بها قبل أن يحين وقتها .

وكامتداد لهذا الإقبال على الدنيا ممثلة في الاهتمام بالغنائم ومعها التسيب وقلة الانضباط من جانب المسلمين عامة - في هذه المعركة - هو ترك الرماة لمواقعهم. والمعلوم أنه أسندت إليهم مهمة دقيقة تتمثل في مراقبة خيالة المكيين ، لأن الرسول ﷺ كان على دراية بمقدرة هؤلاء الرجال الذين يقابلونه . وعندما استهوت المسلمين الغنائم وجدها فرسان قريش فرصة انقضوا عليها ليطوقوا المسلمين وبذلك تشجع مشاة قريش المتقهقرون فعادوا إلى الميدان وتغلبوا على المسلمين كما وضحنا ذلك من قبل .

وبذلك نرى أن من أسباب الانكسار هو تهاون المسلمين بتعليمات القيادة ، وقلة الانضباط ، وإعطاء الأولوية للغنائم ، وتجاهل المبادئ ، والهدف السامي المتمثل في الدعوة إلى الإسلام ، والتي تسبق التفكير في الغنيمة.

إن النواحي المادية والاقتصادية تكون نتيجة وليست هي الهدف الذي يلهث وراءه المحارب. إن العنصر الاقتصادي والمكافأة المادية يتحققان بشكل طبيعي عندما يقع الوصول إلى الهدف المنشود.

وهكذا كان بالإمكان أن يعيد التاريخ نفسه ويتكرر انتصار بدر لو طبق المسلمون أوامر القيادة ولم يضعفوا أمام الغنائم !

ويلاحظ بعد هذا أن المسلمين كانوا يفتقرون إلى فرسان يمكنهم مواجهة فرسان قريش كما أنه قد يمكنهم من قلب كفة المعركة بسرعة عند وقوع خطإ في سيرها .

فالمعروف أنه في هذا العهد كانت الخيالة تمثل قوة تدخل رادعة وحاسمة في المعركة تستطيع أن تقلب الموازين وخاصة عندما يكون أصحابها يحملون عقيدة ولهم خطة واضحة وبينهم قيادة كفأة مثل المسلمين .

وإذا تجاوزنا الوجه المادي لأسباب الهزيمة يمكننا القول بأن في هذه الخيبة حكمة أريد بها تربية المسلمين [١٢ ، جـ٣ ، ص٢١٨] من أجل ضرورة طاعة القائد ومزيد الانضباط وتوفير أسباب النصر.

وقد يكون ما وقع امتحانا من الله ليعرف الصادقين من غيرهم . كما أن حكمة الله وسنته في رسله وأتباعهم أن يدالوا مرة ويدال عليهم أخرى ثم تكون لهم العاقبة . كما أن النفوس كما يقول ابن قيم الجوزية [١٢ ، جـ٣ ، ص٢٢١] تكتسب من العافية الدائمة والنصر والغنى طغيانا وركونا لذلك إذا أراد الله بها خيرا ابتلاها .

استنتاجات من غزوة أحد

إن كل عمل وكل حدث مهما كان نوعه ومهما كانت نتائجه قابل لأن نعتبر به وأن نستنتج منه الدروس التي تفيدنا . فننسج على منوالها أو نحذرها حتى لا ننزلق . وهذه الأحداث الماضية نستفيد منها في حاضرنا ونخطط في ضوئها لمستقبلنا .

وتكون الاستفادة من أحداث الماضي أكثر إذا كان مصدرها الوحي والتدبر والحكمة والعبقرية . وموضوعنا هذا يختلط فيه وحي حجبت أبعاده عن عموم الناس كما يحمل في طياته تنظيما وتشريعا وسلوكا تطبق وتتمم وتوضح ما جاء به القرآن الكريم.

كما نجد في هذه الغزوة تفكير وسلوك الناس العاديين الذين يحيطون بالرسول ﷺ وكل ما يصدر عن هؤلاء الأخيرين فيه ما يشبه حدود تفكيرنا البشري واهتماماتنا وحياتنا بصفة عامة .

فما الذي يمكن أن نستنتجه من كل هؤلاء ومما وقع في هذه الغزوة ؟

إننا عندما نتأمل أحداث أحد كما استعرضناها من البداية وحتى نهايتها تتجلى لنا بشكل موازٍ لها العظات والعبر التالية :

● عندما يكون لنا أعداء يتربصون بنا فإنه علينا باليقظة المستمرة ، وإعداد العدة والاستعداد الدائم لكل ما يطرأ . من ذلك التعرف على تحركات العدو ونواياه بجمع المعلومات الممكنة عنه لنعرف ماذا يعد لنا وكيف نواجهه على ضوء ذلك .

وعندما نعلم بجدية نواياه في الهجوم لا بد من الإسراع في استنفار الجيش . كان الرسول ﷺ يتابع أخبار قريش بعد بدر وعند انطلاقها من مكة قبيل غزوة أحد ، وعند اقترابها من المدينة وعند حطها الرحال بالقرب من أحد . وقد تم كل هذا عن طريق عمه العباس وبعض المتعاطفين من القبائل ، وعن طريق من أرسلهم الرسول للتجسس على قريش عند حضورها إلى المنطقة.

● عند وضع خطة المواجهة يجب استشارة أهل الذكر سواء كانوا عموم الناس أو الاقتصار على أهل الحل والعقد ، وهذا حسب عدد أفراد الرعية وطريقة التنظيم والظروف والعصر. المهم هو التعمق في دراسة الموضوع وقبول ما تقرر.

● إلا أن السؤال الذي يطرح بالنسبة لمسألة الاستشارة وما يتعلق بهذه الغزوة بالذات هو : هل للقائد أو الرئيس أن يستشير وينفذ ما تراه الأغلبية ؟ حتى وإن كان بثاقب نظره وبالاعتماد على معطيات متوافرة لديه دون غيره يرى خطأ ما ذهبت إليه هذه الأغلبية؟ أم يمكن أن يستشير فقط من أجل معرفة مختلف الآراء ليستأنس بها ثم ينفذ بعد ذلك ما يراه صالحا دون الرضوخ لرأي الأغلبية؟ نجد أن الرسول ﷺ قبل هذه الغزوة قد استشار من حوله وكان له رأي غير رأي الأغلبية وهذا بناء على أنه يوحى إليه إلى جانب

أنه رأى رؤيا تفسر بعدم الخروج من المدينة. والرؤيا بالنسبة للأنبياء تدور في حمى الوحي. إذن إن الرسول كانت له معطيات واستنتاجات لا تتوافر لعموم الناس، ومع ذلك فقد نفذ ما رأته الأغلبية. فهل أن سبر الآراء في الاستشارة تطبق نتيجته بشكل مطلق أم تختلف حسب الظروف ؟

● وهل كان الرسول يريد من خلال ما وقع أن يعلم الأمة الإسلامية في حاضرها ومستقبلها ضرورة تطبيق مبدأ الشورى في كل الأحوال على أساس أنه المنهج الذي تظهر من خلاله الحقيقة والطريق الذي يتبع ؟

● على كل مهما يكن من أمر علاقة مسألة الاستشارة بغزوة أحد، فإن الرسول ﷺ كان مطبقا لهذا المبدأ على نطاق واسع وفي أغلب الأحيان، جاء في *سنن الترمذي* [٤١، باب ما جاء في المشورة] : "ما رأيت أحدا أكثر مشورة لأصحابه من رسول الله ﷺ."

● ومبدأ الشورى مبدأ إسلامي في الحكم وفي التسيير، وقد نص عليه القرآن الكريم الذي هو أخلاق وسلوك الرسول : ﴿ وَشَاوِرْهُمْ فِي ٱلْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَوَكِّلِينَ ﴾ [آل عمران:١٥٦-١٦٠] ﴿ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ ﴾ (الشورى. آية ٣٨).

● من خلال ما دار في المجلس الذي عقده الرسول ﷺ يمكن القول إنه يمكن التحصن بالمكان الذي نوجد فيه، والقيام بحرب دفاعية تستغل فيها الإمكانيات المتوافرة وهذا إذا كانت طبيعة المكان تسمح بذلك. كما يمكن ملاقاة العدو في ساحة مكشوفة، ويعود ذلك إلى الظروف والملابسات التي يعرفها القائد أكثر من غيره. فالحل ليس جاهزا وواحدا بل يختلف من معركة إلى أخرى.

● لكن إذا اتخذ القرار بالنسبة لطريقة مواجهة العدو وجب السرعة في التنفيذ وعدم التراجع فيه لأن الوقت قبيل المعركة ليس وقت تردد لأنه يخشى في حالة وجود آراء مختلفة أن يحدث انشقاق في الصفوف بين المؤيدين والمعارضين، وهذا فيه إضعاف للمحاربين. إن الرسول ﷺ بعد لبس لامته (لباس الحرب) ندم البعض وحاول إثناءه عن

ذلك لكنه صمم ولم يتراجع قائلا : "ما ينبغي لنبي إذا أخذ لامة الحرب أن يرجع حتى يقاتل" [٥ ، كتاب المغازي ، باب غزوة أحد] .

● إنه في حالة الحرب وفي الكوارث وفي الظروف الصعبة التي تمر بها جماعة يمكن للقائد أو ولي الأمر إذا لزم الأمر ، فرض أداءات إضافية على ما يدفع عادة كما يمكنه أن يتصرف فيما هو ممتلكات خاصة لصالح المجموع ؛ لأن هذه الظروف الطارئة تستدعي التكافل وتقديم التضحيات من أفراد الجماعة .

● [المثال على هذا من غزوة أحد : أن المسلمين في طريقهم إلى موقع أحد اضطروا إلى المرور من مال المربع بن قيظي ، وكان رجلا منافقا كفيف البصر فلما سمع حس رسول الله ﷺ ومن معه من المسلمين قام يحثي في وجوههم التراب. [١ ، جـ٣ص٦٩]، ومع ذلك واصل المسلمون سيرهم ولم يعيروه اهتماما .

● لا يعتمد في المعركة إلا على المخلصين والمنضبطين والقادرين. لقد أرجع الرسول صبيحة المعركة عددا ممن يشك في إخلاصه قائلا : "لن أستعين بمشرك ، " أو "لا نستعين بالمشركين على المشركين ، " أو "لا يستنصر بأهل الشرك على أهل الشرك" [٦ ، باب كراهة الاستعانة في الغزو بكافر ؛ ٣ ، جـ٢ ، ص٤٨ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص ص٢١٥-٢١٦]. وهذا الموقف من هؤلاء هو خشية التعاطف مع العدو أو الخيانة كما أن المنافقين لا يطمأن إلى مشاركتهم الجيش الإسلامي ، وقد انخذل هؤلاء بالفعل عن رسول الله ﷺ بقيادة عبدالله بن أبي بن سلول بثلاثمائة من أتباعه بدعوى أن الرسول لم يأخذ برأيه . والواقع أن المنافقين لا يريدون قتالا حتى لا يعرضوا أنفسهم إلى الخطر . من سمات المنافقين أنهم يريدون أن يأخذوا ما في الإسلام من مغانم ويبتعدوا عما فيه من مغارم وأتعاب [١٨ ، ص ص١٧٧ -١٧٨]. وحتى لو لم يعد هؤلاء المنافقون أدراجهم فإنه لا يمكن التعويل عليهم أثناء المعركة.

● ويستغنى في المعارك الإسلامية عن خدمة أبناء المسلمين غير القادرين وذلك رحمة بهم وشفقة عليهم. ونشير هنا إلى الشباب الذين لم يصلوا سنا محددة تسمح لهم بالالتحاق بالخدمة العسكرية. وهذه السن تختلف حسب النضج والبيئات والعصور ، وهي خمس عشرة سنة بالنسبة للمسلمين في صدر الإسلام [١٤ ، كتاب الجهاد، باب ما جاء في حد بلوغ الرجل].

• ضرورة اختيار الموقع المناسب في المعركة وتنظيم الجيش على قواعد صحيحة . وهذا إلى جانب حماية القوات أثناء انهماكها في القتال . لقد تمركز المسلمون أمام أحد جاعلين الجبل وراءهم والمدينة مقابلة لهم . فبهذا التنظيم نرى أن الجبل يحميهم من الخلف وتكون المدينة تحت مراقبتهم . كما نظم الجيش على طريقة الصفوف المتراصة ، وجعلت له أجنحة . وكلف عدد من الرماة بأخذ مواقعهم على تل عينين الواقع على يسار المسلمين لحمايتهم من تطويق محتمل .

• كما يلاحظ أن تنظيم المكيين لجيشهم وخاصة بجعل جناحين متحركين من الفرسان مستقلين عن جيش المشاة ولكل جناح قيادته الخاصة ، هذا التنظيم أظهر جدواه في الوقت المناسب لوجود قائدين محنكين لهذين الجناحين مثل خالد بن الوليد وعكرمة بن أبي جهل رضي الله عنهما .

• إن القيادة الكفأة عندما تضع خطة ويصدر عنها أمر فإنها تفعله في الغالب بعد دراسة وتدبير ولذلك يجب تنفيذ ما تخططه وما تطلب تطبيقه ، قال تعالى : ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِى ٱلْأَمْرِ مِنكُمْ ﴾ (النساء، آية ٥٩). لقد أمر الرسول مجموعة من الرماة بالمرابطة فوق تل خشية من التطويق، وقد وقع تنفيذ الخطة في البداية ثم وقع التخلي عنها بسبب الغنائم مما شارك في انكسار المسلمين.

• والقائد الكفء هو الذي يستطيع أن يقلب الفشل العارض إلى نصر بطريق أو بأخرى من أجل إرجاع الثقة إلى النفوس والإبقاء على الجبهة الداخلية متراصة ، ومن أجل قطع الطريق على الشامتين من يهود ومنافقين ، وممن يتربص بالمسلمين من أعراب وغيرهم، وممن يتصور بأن المسلمين قد انتهوا مع هذه المعركة. هذا ما ظهر من سلوك الرسول على إثر المعركة وخاصة في مناورة حمراء الأسد وغيرها .

• إن المطاردة من أهم دعائم النصر تنهك العدو وتشتت أفراده وتأسر البعض منه. فلا يعود بذلك إلى التجمع من جديد للقيام بهجوم مضاد ، وتجعل المنتصر يطمئن بالفعل إلى ما حققه من انتصار. إن هذا العنصر الهام أهمله المسلمون عندما لاحت لهم بوادر النصر على المكيين، كما أن هؤلاء الأخيرين وهم المخلصون لأيام العرب لم يوفقوا فيه.

• إن المال والاقتصاد مسائل هامة في حياتنا وهما قوام الأعمال لكن يجب أن لا نكون عبيدا لهما ونفضلهما على مبادئنا وأهدافنا. لقد انكسر المسلمون في أحد لما قدموا جمع الغنائم على إتمام مهمتهم.

• إن شجاعة المقاتلين وحسن تدبيرهم وإصرارهم على تحقيق الهدف قد تعوض النقص في عدد المحاربين . يبدو لنا هذا في العدد المحدود من المسلمين الذين بقوا إلى جانب الرسول بعد انهزام بقية أفراد الجيش ، فقد استمات هؤلاء في الدفاع وانسحبوا بقيادة الرسول ﷺ إلى المكان الآمن .

• وتتجلى لنا هذه الظاهرة في فرسان خالد بن الوليد وفرسان عكرمة بن أبي جهل، فإنه بالرغم من تقهقر جيش المكيين ، فالقائدان المذكوران لم يأخذا ذلك في الاعتبار وانتظرا الفرصة حتى حانت وقلبا كفة المعركة لصالحهما .

• إن للإشاعات أثرها في الحياة العامة ويكون أثرها أكبر في المعارك العسكرية وهذا نظرا لصعوبة التثبت منها في البداية . لذلك تستعمل الإشاعات في الحروب ويعتمد

عليها في تثبيط عزائم أفراد الجيش الذين تعلقوا بالقائد ويهمهم بقاؤه على قيد الحياة. الإشاعة التي أطلقها البعض خطأ أثناء المواجهة حول قتل الرسول كان لها دور في تداخل صفوف المسلمين وانهزامهم.

• والواقع أن الجيش الناضج الواعي والمؤمن قد يفقده غياب القائد الذي تعلق به توازنه، إلا أن الفرد مادام يدافع عن رسالة ومبادئ فإنه لا يعطي أهمية كبيرة لموت القادة. فإن مات هؤلاء يجب أن يتواصل نشر الرسالة والدفاع عنها. فالقادة مكتوب عليهم الموت اليوم أو غدا، لكن الرسالة والمبادئ التي جاءوا بها وعملوا على نشرها وترسيخها يجب أن تبقى بين أتباعهم، قال تعالى: ﴿ وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِهِ ٱلرُّسُلُ أَفَإِيْن مَّاتَ أَوْ قُتِلَ ٱنقَلَبْتُمْ عَلَىٰٓ أَعْقَـٰبِكُمْ ٱلْكِر ﴾ (آل عمران، آية ١٤٤) [١٨، ص ص ١٨١-١٨٢].

• أهمية المباغتة في الحروب وفي حياتنا حيث إنها تفاجئ الطرف الثاني وتفقده توازنه فتكون سببا في انهزامه أو في ضعفه. والمباغتة - وهي شيء غير متوقع - تستدعي من صاحبها وقتا من أجل إيجاد حل لما وقع. إن ما قام به خالد بن الوليد وعكرمة بن أبي جهل على رأس الفرسان من تطويق المسلمين بعد قتل من تبقى من النبالة كان في ذهن الرسول ﷺ منذ البداية وقد حذر من ذلك - لكن ما وقع يعتبر مباغتة فاجأت المسلمين المنهمكين بجمع الغنائم.

• ضرورة عدم الاستسلام للنوائب ولما يفرض علينا كرها أو يعترض سبيل مسيرتنا، سواء كان ذلك في حياتنا اليومية أو في المعارك التي نخوضها أو في ما نطمح إليه بصفة عامة وخاصة إذا تعلق ذلك بمبدإ سام. فلا بد من التعود على البحث عن الحلول للصعوبات أو حدوث ما هو غير متوقع. الرسول ﷺ وخالد بن الوليد لم يرضخا للصعوبات التي اعترضتهما وقام كل منهما بإيجاد الحل اللازم حسب الظرف الذي يمر به.

• إن حياة الإنسان والجماعات هي مجموعة محطات ومراحل كما أن الحرب هي مجموعة معارك . فإذا ربح أو فشل جيش في إحداها فلا يعني أنه ربح الحرب كلها أو فشل فيها كلها . المهم هو الاستمرار والمواصلة بثبات وتدبر من أجل الهدف المحدد. لقد انتصرت قريش في معركة واحدة هنا في أحد وخسر المسلمون هذه المعركة ، لكن هل حققت قريش ما تنشده من خلالها في القضاء على المسلمين وعلى الدعوة الإسلامية ؟ العكس هو الذي سيحدث في المدى البعيد ، لذلك فإن الفشل والسقوط ليسا عيبا بل هما شيء متوقع في الحياة ، إنما العيب هو وقوف الفرد أو الجماعة حيث سقطوا . إن المسلمين الذين يقودهم رسول يوحى إليه لم تؤثر فيهم هذه الهزيمة بل واصلوا تحت قيادته مسيرتهم ونضالهم بثبات وإصرار وكان النصر حليفهم في النهاية . لذلك فإن المسلمين خسروا معركة أحد لكنهم ربحوا الحرب.

• إن ما ذكرناه من استنتاجات قبل هذا اختلطت فيها النواحي التربوية والعسكرية والسياسية.

ونصل الآن إلى بعض القضايا التي تظهر فيها النواحي التشريعية والإنسانية.

١-لقد حرمت المبادئ السامية والقوانين الدولية التعرض إلى الأسير العادي بأذى وعدم الإجهاز على الجريح ، وأقرت احترام القتيل بدفنه أو الاحتفاظ به في مكان لا يصيبه فيه التلف. وهذا إلى جانب عدم انتهاك حرمته كالتمثيل به إلا أن المكيين المنتصرين في هذه المعارك فعلوا ذلك بقتلى المسلمين وعلى رأسهم حمزة عم الرسول. حيث جدعت نساء قريش الآذان والأنوف حتى اتخذت هند زوج أبي سفيان من آذان الرجال وأنوفهم خدما (خلاخل) وقلائد [٧ ، جـ٢ ، ص٥٢٤]. وقد أثار ذلك الرسول ﷺ ومن حوله ، فتوعدوا أنهم لو يظفرون بقريش فإنهم سيمثلون بثلاثين منها [٧ ، جـ٢ ، ص٥٢٩]. فنزلت الآية القرآنية معدلة لهذا الوعيد : ﴿ وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُواْ بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُم بِهِۦ وَلَئِن صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِّلصَّـٰبِرِينَ ﴿١٢٦﴾ ﴾ (النحل ،آية ١٢٦). فعفا

رسول الله وصبر ونهى عن المثلة [١، جـ٣، ص١٠٢ ؛ ٧، جـ٢، ص٥٢٩ ؛ ١٤، كتاب السير باب ما جاء في وصية الرسول ﷺ في القتال].

٢- يدفن الشهداء في المكان الذي قتلوا فيه : جاء في *سنن الترمذي* [١٤، كتاب الجهاد باب ما جاء في دفن القتيل ؛ ١٢، جـ٣، ص ص٢١٤-٢١٥ ؛ ١٦، ص١٦٦ ؛ ٣، جـ٢، ص٢٤٤ ؛ ٣، جـ٢، ص٤٤ ؛ ١٩، جـ٢، ص٣٩٤] عن جابر : " لما كان يوم أحد جاءت عمتي بأبي لتدفنه في مقابرنا فنادى منادي رسول الله ﷺ ردوا القتلى إلى مضاجعهم."

وبالنسبة لطريقة دفن الشهداء فقد قال الرسول ﷺ يوم أحد: "احفروا وأوسعوا وأحسنوا وادفنوا الاثنين والثلاثة في قبر واحد وقدموا أكثرهم قرآنا "[١٤، كتاب الجهاد، باب ماجاء في دفن الشهدء].

وقد صح بالفعل أن الرسول جمع بين الرجلين والثلاثة من الشهداء في ثوب واحد وفي قبر واحد ، وأمر بدفنهم في دمائهم ولم يغسلوا [٥، جـ٧، ص٣٣ ؛ ١٢، جـ٣، ص ص ٢١٤ -٢١٥ ؛ ١٩، جـ٢، ص ٣٩٣]. وعدم الغسل يكون حتى بالنسبة لمن فاجأته المعركة فجاء جنبا فإنه يدفن على ما هو عليه وأن الملائكة تغسله مثل حنظلة بن أبي عامر الذي عرف بغسيل الملائكة [١٢، جـ٣، ص٢٠٠ ؛ ١٦، ص١٦١]. وهؤلاء الشهداء لا يصلى عليهم . ودفنهم يكون بثيابهم التي قتلوا فيها إلا من سلب ثوبه فإنه يكفن في غيره [٢٠، الفتح الرباني باب في موقعة أحد ؛ ١٢، جـ٣، ص٢١٣]. ويورد ابن هشام [١، جـ٣، ص١٠٢ ؛ ١٧، جـ١، ص ص١٦٠-١٦١] رواية يقول فيها بالصلاة على الشهداء . ويقدم ابن قيم الجوزية [١٢، جـ٣، ص٢١٧] روايات مختلفة حول الموضوع إلا أن الثابت هو عدم الصلاة [١، جـ٣، ص ص١٠٢-١٠٣، هامش].

عدم النواح والصياح واللطم وتعداد مآثر القتيل : لقد برزت هذه الظاهرة في المدينة بعد هذه النكسة في بيوت من فقدوا أفرادا من عائلاتهم ، فأمر الرسول بالكف عنها

[٨، جـ١، ص٣١٧ ؛ ١، جـ٣، ص١٠٥] . ولذلك لم يؤذن في النياحة على الميت. أما مجر
دمع العين فجائز "ليس منا من ضرب الخدود أو شق الجيوب أو دعا بدعوى الجاهلية
[١٤، باب الميت يعذب ببكاء أهله، ٦، باب تحريم ضرب الخدود وشق الجيوب].

٤ - عند الضرورة وبسبب المرض أو التعب يمكن للإمام أو المأموم القيام
بالصلاة، جلوسا [١١٤، كتاب الصلاة، باب صلاة القاعد ؛ ١٢، جـ٣، ص١٩٩ ؛ ١، جـ٣، ص٩٢ ؛ ١٦، ص١٦٦]. وقع ذلك من الرسول بعد المعركة بسبب الجراح المختلفة التي أصيب بها وبسبب الإرهاق.

٥ - إن ما قام به المسلمون في نهاية المعركة من حماية الرسول بأجسادهم من نبال المشركين وضرباتهم يعود إلى محبتهم للرسول لأنه مبلغ رسالة الإسلام إليهم وهو قدوتهم ومثلهم الأعلى، وهذا ما جعلهم يعانقون الموت في سبيل حفظ حياته. وأهمية الرسول ﷺ بالنسبة للمسلمين تظهر لنا من خلال ما جاء في المغازي [٨، جـ١، ص٣١٥]. خرجت النساء بعد أحد ينظرن إلى سلامة رسول الله ﷺ، قالت أم عامر الأشهلية: "قيل لنا قد أقبل النبي ونحن في النوح على قتلانا فخرجنا فنظرت إليه فإذا عليه الدرع كما هو فنظرت إليه فقلت كل مصيبة بعدك جلل."

وبذلك فإن محبة الرسول فرض على المسلم، قال ﷺ: "والذي نفسي بيده لا يؤمن أحدكم حتى أكون أحب إليه من ولده ووالده والناس أجمعين" [٤، كتاب الإيمان، باب حب الرسول].

٦ - إن للزوج أهميته بالنسبة للمرأة، يذكر ابن هشام على هامش معركة أحد حادثة تظهر ذلك [١، جـ٣، ص١٠٤]: "ثم انصرف رسول الله ﷺ راجعا إلى المدينة فلقيته حمنة بنت جحش، فلما لقيت الناس نعي إليها أخوها عبد الله بن جحش وخالها حمزة فاسترجعت واستغفرت لهما ثم نعي لها زوجها مصعب بن عمير فصاحت وولولت فقال رسول الله ﷺ: إن زوج المرأة منها لبمكان لما رأى من تثبتها عند أخيها

وخالها وصياحها على زوجها . وعلاقة الزوج بزوجته تكون حميمة أو لا تكون فهي رفيقة دربه وأم أبنائه ، وعرفا مع بعضهما الحلو والمر . قال تعالى : ﴿ وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ﴾ (الروم، آية ٢١).

٧ - إن المكافأة والثواب والجزاء هي مقابل على ما قدمه الشخص أو الجماعة من جد وعمل متقن وإنتاج . ويدخل في هذا المضمار من حارب بإيمان وإخلاص في سبيل الدعوة الإسلامية واستشهد من أجل ذلك، يقول تعالى : ﴿ وَلَا تَحْسَبَنَّ ٱلَّذِينَ قُتِلُوا۟ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ أَمْوَٰتًۢا ۚ بَلْ أَحْيَآءٌ عِندَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ ﴾ (آل عمران، آية ١٦٩). وقد بشر الرسول ﷺ المسلمين بما نال الشهداء من عظيم الأجر، فقد قال ﷺ لابنة عبد الله ابن عمر والد جابر : لم تبكين ؟ فمازالت الملائكة تظله بأجنحتها حتى رفع [١٢، جـ٣، ص٢٢١ ؛ ١٩، جـ٢، ص٩٦] . وقد جاء في *سنن الترمذي* [١٤ ، كتاب فضائل الجهاد، باب ما جاء في ثواب الشهداء] أن رسول ﷺ قال : ثلاثة يدخلون الجنة : شهيد وعفيف متعفف وعبد أحسن عبادة الله ونصح لمواليه.

إن جزاء الشهيد كما أثبته القرآن الكريم والرسول شارك بدور هام في الفتوحات الإسلامية إذ إنه إلى جانب توجه المحارب المسلم بمحض إرادته إلى المعركة، فإنه يحارب بدون خوف أو انكماش وبكل ما أوتي من قوة لأنه يعلم أن نهايته إن حصلت في المعركة فهي لا تتعدى في أسلوب الحياة ويعوضه الله سبحانه وتعالى هذه الحياة الدنيا بما هو أحسن منها .

٨ - إن الله الذي وهب الحياة للإنسان هو وحده الذي يستطيع أن يضع لها حدا في وقت محدد . ولذلك لا وجود لشيء في عقيدة المسلمين يسمى وضع الإنسان حدا لحياته بما يسمى بالانتحار . فعلى الإنسان أن يعيش متفائلا قانعا بما قدره له الله ، وإذا ابتلى فإن ذلك لحكمة يجازى عليها وعلى صبره .

فقد حدث في أحد أن شخصا يدعى قزمان من المنافقين التحق بالمسلمين وأبلى بلاء شديدا، وقد صرح بأن قتاله هذا هو عن أحساب قومه ولولا ذلك ما قاتل. فلما اشتد عليه جراحته أخذ سهما من كنانته فقتل به نفسه [١، جـ٣، ص٩٤ ؛ ٨، جـ١، ص ص٢٦٣-٢٦٤ ؛ ١٢، جـ٣، ص٢١٢]، وكان الرسول ﷺ يقول فيه من قبل: إنه من أهل النار. وقد ورد في مسلم عن رسول الله قوله [٦، باب غلظ تحريم قتل الإنسان نفسه وإن من قتل نفسه بشيء عذب به في النار]: "من قتل نفسه بحديدة فحديدته في يده يتوجأ بها في بطنه (أي يطعن بها) في نار جهنم خالدا مخلدا فيها أبدا، ومن تردى من جبل فقتل نفسه فهو يتردى في نار جهنم خالدا مخلدا فيها أبدا."

٩ - إن المرأة هي نصف المجتمع وبالتالي فإن لها دورها في الحياة اليومية، والرجل والمرأة يتكاملان. ففي معركة أحد كانت المرأة المسلمة إلى جانب الرسول. وقد تمثل دورها في التمريض وتقديم الماء للمحاربين. ووصل بها الأمر إلى المشاركة الفعلية في المعركة: يذكر أن أم عمارة وهي نسيبة بنت كعب المازنية [١١] كانت من بين الذين التفوا حول الرسول ﷺ للدفاع عنه في نهاية معركة أحد [١٢، جـ٣، ص٢٠٠ ؛ ١٦، ص١٦٢]. كما شاركت أربع عشرة امرأة مسلمة في هذه الموقعة نجد من بينهن إلى جانب أم عمارة، أم سليم بنت ملحان وعائشة أم المؤمنين، وفاطمة بنت الرسول، وحمنة بنت جحش، وأم أيمن.[١٢] وكان دورهن يتراوح بين مداواة الجرحى وحمل قرب الماء لسقاية العطشى، والمشاركة في الحرب أحيانا. والمثال على ذلك أن فاطمة رضي الله عنها كانت تقوم بغسل ومداواة جرح أبيها ﷺ بسكب الماء وإلصاق قطعة من حصير ليستمسك الدم [٦، كتاب

---

١١ صحابية ومجاهدة ذات دين واجتهاد واعتماد على النفس شهدت يوم أحد وشهدت بيعة الرضوان ثـ شهدت قتل مسيلمة أثناء حروب الردة حيث قطعت يدها وقتل ولدها. توفيت حوالي سنة ١٣هـ.

١٢ أم سليم بنت ملحان: شهدت يوم أحد ويوم حنين – وحمنة بنت جحش: صحابية روت أحاديث - والبقية معروفات.

الجهاد والسير ، باب غزوة أحد ؛ ٥ ، جـ٧ ، ص ص٤٣٠-٤٣١ ؛ ٣ ، جـ٢ ، ص٤٨ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص ص٢٤٩ ، ٢٦٨-٢٦٩]. وعن الدور الذي تقوم به المرأة في المعركة جاء في صحيح *مسلم* [٦ ، كتاب الجهاد ، باب غزوة النساء مع الرجال ؛ ١٤ ، كتاب السير ، باب ما جاء في خروج النساء في الحرب]. كان رسول الله ﷺ يغزو بأم سليم ونسوة من الأنصار معه إذا غزا فيسقين الماء ويداوين الجرحى" . ويقول أيضا في حديث آخر في نفس الكتاب ونفس الباب : ولقد رأيت عائشة بنت أبي بكر وأم سليم وإنهما لمشمرتان أرى خدم سوقهما تنقلان القرب على متونهما ثم تفرغانه في أفواههم ثم ترجعان فتملآنها ثم تجيئان تفرغانه في أفواه القوم .

وإذا ذكرنا دور المرأة المسلمة في هذه المعركة فلا يمكن أن نغفل عما قامت به المرأة المكية نذكر منهن هند زوج أبي سفيان التي كانت تقود فرقة تردد الأهازيج من أجل دفع المحاربين المكيين إلى مزيد البذل في المعركة وإن مثلت بعد المعركة بقتلى المسلمين بطريقة خسيسة ترفضها الشرائع والقوانين. ولا تفوتنا الإشارة إلى دور المرأة المكية عمرة بنت علقمة الحارثية التي تجرأت وحملت اللواء عندما كان المكيون منهزمين مما شجع عودة مشاة المكيين إلى الميدان [٣ ، جـ٢ ، ص ص٤٠-٤٢ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص٢٧٢] . إن هذه العينات من دور المرأة في معركة أحد تبين لنا بعض المجالات التي تساعد فيها المرأة الرجل. ونرى من خلال ذلك أن للمرأة الكفاءة والجرأة والصبر وإنجاز المهمات المسندة إليها بإتقان.

عندما تذكر لنا كتب الأحاديث والسيرة والمغازي أن أبا سفيان في نهاية المعركة وجه نداءه حيث يوجد المسلمون سائلا إذا كان الرسول ﷺ وأبو بكر الصديق وعمر بن الخطاب رضي الله عنهما مازالوا على قيد الحياة ، وقد تظاهر المسلمون بعدم الجواب على هذا السؤال . إلا أن هذه الأسئلة الصادرة عن أبي سفيان زعيم قريش تدل على معرفته بأهمية الرجلين إلى جانب الرسول وعلى أساس أن كل نهاية لهؤلاء الثلاثة هي بمثابة نهاية للإسلام حسب رأيه . وهذا لعلاقتهم القوية بالدعوة الإسلامية وعلاقتهم الحميمة

بعضهم. لذلك ليس غريبا أن يكون أبو بكر وعمر من أفضل الصحابة وأقرب الناس إلى الرسول وأعرف بجوهر الإسلام إلى جانب حكمة وتجربة الرجلين الحياتية ـ وعلى هذا فإن توليهما للخلافة على التوالي بعد وفاة الرسول لم يكن ذلك من باب المصادفة.

مدى تأثير أحد على المسلمين

إن ما وقع في أحد يجعل المسلمين يشعرون بمرارة الهزيمة وبالندم على قلة انضباطهم وطاعتهم لتعاليم الرسول وسيطرة المادة عليهم، وفرارهم، وترك الرسول يحارب وحده صحبة عدد قليل من المحاربين.

هذه هي الحالة النفسية التي كان عليها المسلمون بعد غزوة أحد. لذلك نزل الوحي في جزء من سورة آل عمران يمتد من الآية إحدى وعشرين ومائة: ﴿ وَإِذْ غَدَوْتَ مِنْ أَهْلِكَ تُبَوِّئُ ٱلْمُؤْمِنِينَ مَقَٰعِدَ لِلْقِتَالِ ۗ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴿١٢١﴾ ﴾ ويصل إلى الآية تسع وسبعين ومائة تقريبا [١، جـ٣، ص١١٢؛ ٨، جـ١، ص٣١٩؛ ١٥، تفسير هذه الآيات].

وقد جاء الوحي من خلال بعض الآيات في هذا الجزء واصفا ملابسات وظروف هذه الموقعة، كما قدم الدروس المستنتجة من ذلك.

ونحاول فيما يلي استعراض خلاصة الآيات المتعلقة بأحد كما جاءت في *التفسير الواضح* لحجازي ـ وقد اخترته على سبيل المثال وليس على سبيل الأفضلية.

● اذكر يا محمد (ﷺ) وقت أن خرجت تنزل الناس أماكن خاصة للقتال، واذكر إذ همت طائفتان الفرار لكن الله عصمهم.

● ولقد كان النصر حليف المسلمين في بدر لأنهم انضبطوا ولم تغرهم الغنائم، وكان بالإمكان أن ينصرهم الله كذلك في أحد لو كان سلوكهم شبيها بسلوكهم في بدر. فالنصر من عند الله لا محالة لكن هذا لا يعني عدم الأخذ بالأسباب. وفي أحد خالفتم الرسول فهزمتم. إن ما وقع ليس نصرا للمشركين ولكنه درس هام للمسلمين.

● ثم أعلن الله العفو عن المسلمين ونهاهم عن الاستسلام وطالبهم بالتأهب مع التوكل على الله والوثوق بالنصر .

● وأنتم أيها المسلمون إن أصابكم ألم في أحد فقد أصاب الكفار ألم أكثر في بدر والأيام دول والحرب سجال والعاقبة والنصر في النهاية للمتقين الصابرين .

● وإن هذه الحوادث العنيفة التي ترج المجتمع تمحص الإيمان الخالص من الإيمان المشوب بالاستكانة .

● إن كثيرا من الناس مصابون بالغرور حتى إذا ما محصوا بالابتلاء قل منهم ذلك.

● إن دخول الجنة لا يكون إلا بالجهاد الكامل لإعلاء كلمة الله ومعها جهاد العدو وجهاد النفس وجهاد الإغراءات... إلخ .

● ولقد تمنى كثير منكم الاستشهاد حتى إذا جد الجد توانى هؤلاء وانحازوا إلى الجبل والرسول يدعوهم وهم لا يجيبون . وهذا عتاب موجه للذين فروا وليس للذين بقوا حول الرسول ﷺ .

● كما عاتبهم لتأثير إشاعة قتل الرسول في نفوسهم فذكرهم بأن الرسول لم يدع الخلود والألوهية وهو ميت مثل الآخرين والموت بإذن الله . إلا أنه إذا مات الرسول فيجب أن يواصل المسلمون حمل راية الإسلام بعده .

● وعلى المسلمين أن لا يطيعوا ما يشيعه أمثال ابن أبي سلول وأبي سفيان فهم إن أطاعوهما خسروا الدنيا والآخرة .

● ووقع تعليل سبب الهزيمة بأنه امتحان للمسلمين ليعرف الصادقون من غيرهم وليتمرنوا على الشدائد فهذه هي التي تصنع الرجال والأمم .

● وقد أنزل الله النعاس على طائفة المؤمنين وهي نعمة من نعم الله وهذا لا يقع مع من لم يملأ الإيمان قلوبهم .

● وعن الذين يتساءلون لماذا هزم المسلمون ، ولو كان محمد نبيا حقا ما وقع هذا؟ الجواب : أن النصر من عند الله والموت من عنده أيضا ، ومن جاء أجله لا يمكن أن يتأخر ذلك .

● ويشير تعالى إلى أن الذين تركوا أماكنهم على التل أزلهم الشيطان .

● ويبين تعالى أن الذين جاهدوا في سبيل الله وقاتلوا وقتلوا هم أحياء بعد استشهادهم وهم مكرمون عند ربهم .

● ونوه تعالى بالذين أصابتهم الجراح والآلام في هذه الغزوة ومع ذلك لبوا نداء الرسول حينما طلبهم للقاء أبي سفيان في غزوة أو مناورة حمراء الأسد .

إن هذا الوحي الذي نزل على إثر أحد من شأنه رفع معنويات المسلمين بعد الهزيمة ودفعهم إلى مزيد الطاعة ، والانضباط للرسول ﷺ من أجل الدعوة الإسلامية . وقد بدأت تظهر الطاعة مع مشاركتهم في غزوة حمراء الأسد بالرغم من الظروف الجسمية والمعنوية السيئة التي كان عليها المسلمون ، كما أنه لم يظهر أي تململ أو انقسام في صفوف المسلمين وهو ما يقع عادة على إثر الانكسارات .

● إن الانكسارات التي تحدث كثيرا ما يكون لها تأثير سلبي على من كان في القيادة أثناء حصول الهزيمة ، إلا أن ما وقع في غزوة أحد لا يعود إلى سوء تدبير من الرسول ﷺ . فهو أولا لم يكن من البداية راضيا على مواجهة قريش في ساحة مكشوفة لأنه بالرؤيا التي رآها وهي جزء من الوحي ، ولنظره البعيد ، كان يحبذ المرابطة بالمدينة والقيام بحرب دفاعية. ومع ذلك ، فقد خضع لرأي الأغلبية واستعد للمعركة ونظم الصفوف بشكل يساعد على النصر. وقد كاد المسلمون بفضل هذه الخطة ينتصرون على العدو ، إلا أن الغنائم استهوتهم فهرولوا باتجاهها وانهمكوا في جمعها مما سبب الهزيمة. ومع ذلك ، فقد صمد الرسول بالرغم من تعرض حياته للخطر. ثم سحب ما تبقى من الجيش وضبط بمن تبقى معه ومن انضم إليه لاحقا القمة ، وبذلك التحق به المسلمون

الذين تفرقوا أثناء المعركة. كما قام بعد ذلك بكل ما تستوجبه تبعات ما بعد المعركة بجد وبرباطة جأش، ثم دعا المسلمين إلى مناورة حمراء الأسد.

ثم نزل الوحي مدعما لرأي الرسول ﷺ وسلوكه وأعاد الثقة إلى نفوس المسلمين وعفا عنهم. كل هذا رسخ في الأذهان وفي النفوس نبوة الرسول وكفاءته في التدبير وفي التسيير. لكل هذا لم يتأثر مركز الرسول بين المسلمين بل زاد تجذرا وقوة وإشعاعا.

• العنصر الثالث المتعلق بما بعد معركة أحد هو تحرك بعض الأطراف مستغلة ما يبدو لهم ضعفا ناتجا عن الهزيمة. لأنه عند حدوث الهزيمة كثيرا ما يتحرك ما يسمى بالطابور الخامس ويتألف من ضعاف الإيمان ومن المندسين والمعادين الذين يحاولون في هذه الظروف التشكيك في القيادة القائمة وإبداء الشماتة والسخرية. ويمثل هذا الطابور الخامس بالمدينة: المنافقون واليهود والأعراب حول المدينة.

فقد قال المنافقون واليهود لو استمع إلينا ما حدث له هذا، وقال اليهود ما محمد إلا طالب ملك، ما أصيب هكذا نبي قط، أصيب في بدنه وأصيب في أصحابه، وجعل المنافقون يخذلون أصحاب رسول الله ويأمرونهم بالتفرق عنه.

ويذكر أن عمر ﷺ استأذن الرسول بقتل هؤلاء فأجابه ﷺ إن لليهود ذمة فلا أقتلهم، أما المنافقون فقد نهيت عن قتل من قال لا إله إلا الله محمد رسول الله [٨، جـ١، ص٣١٨؛ ١٧، جـ١، ص١٦٥].

إن تأثير هؤلاء اليهود والمنافقين محدود مادامت القاعدة العريضة أو المسلمون راضين على رسولهم وقائدهم لكن يمكن أن يحدث تأثير في بعض ضعاف النفوس. وهؤلاء لا يخلو منهم مجتمع. لذلك وجب الانتباه إلى تحركات الأعداء وإلى الدعايات التي ينشرونها وإلى ما يظهر منهم من دس وخبث.

إن العلاقة بين اليهود والمنافقين علاقة واهية فلو يقع إسكات طرف فإن هذا يؤدي إلى إضعاف الطرف الثاني، فالطرف الذي يمكن المبادرة إلى التصدي له هم اليهود،

وعندما يقع ذلك فإن المنافقين من عادتهم أنهم لا يتحركون إلا في الظلام وبالتالي فهم لا يقوون على المواجهة الواضحة .

لقد أتيحت فرصة التخلص من اليهود المناوئين عندما تلكأت قبيلة بني النضير اليهودية في المشاركة في دفع دية رجلين قتلا خطأ بعد "بئر معونة"[١ ، جـ٣ ، ص١٩٣] والحال أن "صحيفة المدينة" تنص على هذا التعاون بين سكان المدينة . ولم يكفهم عدم الإسراع في دفع جزء من الدية بل إنهم حاولوا اغتيال الرسول ﷺ . إن التأخر في دفع الدية وهذه المؤامرة يحملان خيانة وخرقا لبنود "صحيفة المدينة" إلى جانب شماتتهم وسخريتهم من المسلمين بعد أحد .

وبسبب نقضهم لمعاهدة المدينة وكما تقره أيضا أعراف اليهود في العقاب (حيث وقع إجلاؤهم في القديم على يد الأشوريين والكلدانيين كعقاب لتنكرهم للمواثيق) ، طلب منهم الرسول الجلاء عن المدينة [١ ، جـ٣ ، ص١٩٣] وترك ما في حوزتهم من مال وقد تم ذلك في النهاية مع بعض الصعوبات .

المهم أن جلاء قبيلة بني النضير أسكت المنافقين وجعل الجبهة الداخلية متماسكة . ولم يكن الهدف من إجلاء هؤلاء اليهود هو التعويض على المسلمين الذين لم ينالوا غنائم في أحد بل قامت لأسباب مبدئية وما تتطلبه سياسة الدول في عزل وإقصاء العناصر التي تخل بوحدة الجبهة الداخلية .

وبالتالي ليس ما وقع تحركه أسباب مادية اقتصادية كما يستنتج ذلك الذين يفسرون كل حركة بالعامل الاقتصادي [٢١ ؛ ٢٢ ، تفسير الموضوع]. لكن إذا تحسنت الظروف المادية للمسلمين بعد الحادثة فإن ذلك كان نتيجة وليس سببا.

وكامتداد للتخلص من اليهود وجب التوجه إلى الأعراب المحيطين بالمدينة والذين من طبيعتهم انتهاز ظروف الضعف لمهاجمة مناطق الاستقرار. وهذا ما سيقع من أجل تشتيتهم وعدم تمكينهم من التحرك بحرية.

ويهذه التدابير التي يوجهها الوحي والتدبير الحكيم استمرت الجبهة الداخلية موحدة ومطيعة طاعة كاملة للرسول ﷺ وتواصل نشر الدعوة .

ومع كل التدابير السابقة فإن المسلمين استفادوا من درس "أحد"، حيث إنهم في الغزوة الموالية وهي " الخندق " التي جندت لها قريش عددا كبيرا من المحاربين يفوق بكثير ما دفعته في أحد ـ لم يغادروا المدينة وحفروا خندقا حولها وقاموا بحرب دفاعية وهي خطة لم يستطع "الأحزاب" التغلب عليها . وبها انتهت هجومات قريش باتجاه المسلمين وأصبحت المبادرة بأيدي المسلمين والعاقبة للمتقين المخططين الصامدين.

المراجع

[١] ابن هشام، عبدالملك. *السيرة النبوية* . حققها وضبطها وشرحها ووضع فهارسها مصطفى السقا و إبراهيم الأبياري وعبدالحفيظ شلبي. ط٣. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٥هـ/١٩٧٥م.

[٢] السهيلي، عبدالرحمن . *الروض الأنف في شرح السيرة النبوية لابن هشام* . تحقيق وتعليق عبدالرحمن الوكيل (القاهرة: دار النصر ، ١٩٦٧م).

[٣] ابن سعد، محمد . *الطبقات الكبرى* . بيروت: دار صادر - دار بيروت، ١٣٧٦هـ/١٩٥٧م .

[٤] البخاري، أبو عبدالله محمد. *صحيح البخاري*. اسطنبول: الناشر شعبان فورت، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

[٥] ابن حجر العسقلاني . *فتح الباري بشرح صحيح الإمام أبي عبدالله محمد بن إسماعيل البخاري* . تصحيح وتحقيق ومراجعة محب الدين الخطيب . ط٤. القاهرة : دار الريان ، ١٣٨٨هـ/١٩٦٨ م.

[٦] مسلم، أبو الحسين القشيري النيسابوري . *صحيح مسلم* (الكتب الستة) . اسطنبول ، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٧] الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير . *تاريخ الرسل والملوك* . تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم . القاهرة: دار المعارف، ١٣٧٩هـ/١٩٥٩م .

[٨] الواقدي، محمد بن عمر. *المغازي*. تحقيق مارسدن جونس. بيروت: علم الكتاب ١٩٦٦ م.

[٩] ابن الأثير، أبو الحسن الشيباني. *الكامل في التاريخ*. ط٦. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٦هـ/١٩٧٤م.

[١٠] أكرم، اللواء آغا إبراهيم . *خالد بن الوليد* . ترجمة إسماعيل كشميري. القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ١٣٩٣هـ/١٩٧٤م.

[١١] عرجون، محمد الصادق إبراهيم. *محمد رسول الله ﷺ (منهج بحث وتحقيق)*. ط١. دمشق: دار القلم، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

[١٢] ابن قيم الجوزية. *زاد المعاد في هدي خير العباد*. تحقيق وتعليق شعيب الأرناؤوط وخالد الأرناؤوط. ط١٤. بيروت - سوريا - الكويت: مكتبة الرسالة ومكتبة المنار الإسلامية، ١٤٠٧هـ/١٩٨٦م.

[١٣] Cattenoz, H.G. *Table de concordance des Eres chretiennes et Hegiriennes*. 3eme ed. Rabat, n.d.

[١٤] الترمذي، أبو عيسى محمد. *سنن الترمذي*. اسطنبول: الناشر شعبان فورت، ١٩٨١م.

[١٥] حجازي، محمد محمود. *التفسير الواضح*. ط٤. القاهرة: مطبعة الاستقلال الكبرى، ١٣٨٨هـ/١٩٦٨م.

[١٦] ابن حزم، الإمام الحافظ أبو محمد علي بن أحمد. *جوامع السيرة وخمس رسائل أخرى*. تحقيق إحسان عباس وناصر الدين الأسد. مراجعة أحمد شاكر. القاهرة: دار المعارف.

[١٧] المقريزي، تقي الدين. *إمتاع الأسماع بما للرسول من الأنباء والأموال والحفدة والمتاع*. صححه وشرحه محمود محمد شاكر. القاهرة: مطبعة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤١م.

[١٨] البوطي، محمد سعيد رمضان. *فقه السيرة النبوية مع موجز لتاريخ الخلافة الراشدة*. ط١. بيروت: دار الفكر المعاصر ودار الفكر، ١٩٩١م.

[١٩] العمري، أكرم ضياء. *السيرة النبوية الصحيحة*. ط١. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.

[٢٠] ابن حنبل، أحمد. *الفتح الرباني. ترتيب مسند الإمام أحمد بن حنبل مع شرحه بلوغ الأماني من أسرار الفتح الرباني*. ترتيب وتأليف أحمد عبد الرحمن البنا، القاهرة: دار الشهاب، ١٤٠٤هـ.

[٢١] Watt, Montgomery. *Mahomet*. Traduit de l'Anglais. Paris, 1958-1959.

[٢٢] Djait, Hichem. *La Grande discorde (Religion et dans l'islam des origines*. Paris: Edit. Gallimard, 1989.

An In-depth Study of the Prophet's Biography through the Battle of Uhud

Al Sadik M. Al Khouni
Associate Professor, Department of Islamic Studies,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The Battle of Uhud represents a significant landmark in the history of the Prophet's biography. In that battle, the Muslims received a defeat, which did not affect the result of the lawful war they were waging in order to convey the Islamic Da`wa and secure its freedom. We study the events of the Prophet's biography because they represent a true embodiment of the teachings of Islam. We also study such events in order to benefit from them in our life. When we study victories, they certainly give us more self-confidence and help us regain our lost morale. We study this defeat on the battlefield in Uhud, for instance, in order to take example. When we are defeated in a battle that does not mean that we have lost the war. We have to rise up afterwards and continue our march since the objective we endeavor to achieve is a sublime religious one. This battle and the other events in the Prophet's biography are full of various lessons because they were led by a Messenger who, first of all, received the Divine Revelation, and who is, secondly, one of the greatest men in history. The research explores the circumstances in which this battle took place and then it explores the lessons and example, which we can learn and benefit from. The events are expressed with all sincerity and without arbitrariness.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٣٧٧-٤١١ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

خلاف ابن مسعود رضي الله عنه
في الفرائض

علي محمد العُمري

أستاذ مشارك ، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/٨/٢٢هـ ؛ وقبل لنشر في ١٤٢١/٨/١٦هـ)

ملخص البحث. خالف ابن مسعود رضي الله عنه جمهور الصحابة رضي الله عنهم في مسائل اجتهادية كثيرة ، ومنها ست مسائل مشهورة في باب الميراث تفرد بها . وقد أخذ بقوله بعض التابعين كما أخذ ببعضها الظاهرية .

تعرض هذا البحث لأبرز استدلالات ابن مسعود والجمهور ووجوه الاستدلال ، ثم نوقشت استدلالات ابن مسعود وترجح لدى الباحث قول الجمهور في هذه المسائل المشهورة جميعها .

ولا بأس أن يأخذ بعض القضاة في زمن ما أو بلد ما بقول ابن مسعود في تقسيم المواريث في المسائل المشار إليها ؛ لأن اجتهاده مستساغ وخلافه فيها معتبر.

وتلخص عمل الباحث في جمع المسائل واستدلالاتها ووجوه الاستدلال ومناقشة الأدلة وترجيح قول على قول.

تمهيد

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد بن عبد الله ، رسول الله ومعلم البشرية الخير، وآله وصحبه وورثته من أهل العلم وأتباعه أجمعين وبعد.

فإن علم الميراث وصفه الرسول صلى الله عليه وسلم بأنه نصف العلم؛ قال: "تعلموا الفرائض وعلموها الناس فإنها نصف العلم" [١ جـ٢، ص٩٠٨]. وورد الأمر بالحرص على هذا العلم وأنه سيقبض، قال عليه السلام: "تعلموا الفرائض وعلموها الناس فإن هذا العلم سيقبض حتى يختلف الرجلان في الفريضة فلا يجدان من فيصل بينهما" [٢، جـ٨، ص٢٤١]. وقال صلى الله عليه وسلم: "العلم ثلاثة آية محكمة وسنة قائمة وفريضة عادلة وما سوى ذلك فهو فضل" [٣، جـ٣، ص٤٣]. سكت عنه أبو داود.

والشافعية يصنفون الفرائض بعد العبادات والمعاملات؛ لاضطرار الإنسان إليهما أو إلى إحداهما من ولادته في الغالب، ولأنهما متعلقان بدوام الحياة، ولأن الفرائض نصف العلم فيجعلونها في منتصف كتبهم، والحنفية والمالكية يؤخرونها إلى نهاية كتبهم، لأنها تتعلق بنهاية الحياة.

وقد ذكر ابن العربي رحمه الله أن الميراث جلّ علم الصحابة وعظيم مناظرتهم [٤، جـ١، ص٤٣٠]. والعلم بالخلاف علم جليل وقد ألف فيه السابقون في القراءة والحديث والفقه واللغة وغيرها، حتى قالوا من لم يعرف اختلاف القراء فليس بقاري...ولم يعرف اختلاف الفقهاء فليس بفقيه [٥، جـ٤، ص١٦١]. وعن عمر بن الخطاب رضي الله عنه: "إذا لهوتم فالهوا بالرمي وإذا تحدثتم فتحدثوا بالفرائض" [٦، جـ٤، ص٣٣٣]. قال الحاكم صحيح الإسناد.

وقد روي عن ابن مسعود رضي الله عنه: "من قرأ منكم القرآن فليتعلم الفرائض، فإن لقيه أعرابي قال يا مهاجر أتقرأ القرآن؟ فإن قال نعم قال: وأنا أقرا. فيقول الأعرابي: أتفرض يا مهاجر؟ فإن قال نعم قال: زيادة خير، وإن قال لا قال: فما فضلك علي يا مهاجر؟" [٦، جـ٤، ص٣٣٣] قال الحاكم صحيح على شرط الشيخين.

قال القرطبي رحمه الله في تفسيره لآية المواريث: "يوصيكم الله في أولادكم....الآية" وهذه الآية ركن من أركان الدين وعمدة من عمد الأحكام، وأم من

أمهات الآيات. فإن الفرائض عظيمة القدر حتى إنها ثلث العلم وروي نصف العلم. وهو أول علم ينتزع من الناس وينسى" [٧ ، جـ٥ ، ص٣٨].

وقد نقل أهل العلم اختلاف الصحابة في كثير من مسائل الفقه وكان مما نقلوه خلاف ابن مسعود في مسائل من الميراث ، إلا انه اشتهر تفرده في ست مسائل سموها بالمسائل الست التي خالف فيها ابن مسعود سائر الصحابة رضوان الله عليهم أجمعين [٨ ، جـ٩ ، ص٣٢].

وعبد الله ابن مسعود رضي الله عنه من أجلّ وأفقه الصحابة وقد ورد في فصله الحديث : "آذنك على أن ترفع الحجاب وأن تسمع سوادي حتى أنهاك" [٩ ، جـ١٢ ، ص١١٢]. وورد : "كان ابن مسعود يستر النبي صلى الله عليه وسلم إذ اغتسل ويوقظه إذا نام ، ويمشي في الأرض وحشا" [٩ ، جـ ١٢ ، ص١١٢]. وورد : "لو كنت مستخلفا من غير مشورة لاستخلفت ابن أم عبد" [٩ ، جـ١٢ ، ص١١٣]. وورد : "لهو أثقل عند الله يوم القيامة ميزاناً من أحد" [٩ ، جـ١٢ ، ص١١٤].

وعن عمر رضي الله عنه : "يا أهل الكوفة لقد آثرتكم بابن أم عبد" [٩ ، جـ ١٢ ، ص١١٥]. وعن أبي موسى : "لمجلس كنت أجالسه عبد الله أوثق من عمل سنة". وقد ذكرت كتب السير والحديث الكثير في حق هذا الصحابي الجليل. والبحث في المسائل التي خالف فيها مستساغ ولا نكير في ذلك. قال الغزالي رحمه الله : "الإجماع من الأكثر ليس بحجة مع مخالفة الأقل... والعصمة إنما تثبت للأمة بكليتها... وليس إجماع الأكثر إجماع الجميع... بل إجماع الصحابة على تجويز الخلاف للآحاد كقول ابن عباس في العول... وأما ما أنكروا على الآحاد ، فلمخالفة السنة. مثل إنكارهم على ابن عباس في المتعة ، وعلى زيد بن أرقم في العينة [١٠ ، جـ١ ، ص١٨٥]. وقد رأيت أن أكتب في المسائل المعدودة لابن مسعود في الفرائض ، لبيان أسباب الخلاف ووجوه الاستدلال في بحث مستقل منفرد. والمسائل التي اشتهر تفرده بها هي :

الأولى: ابنا عم أحدهما أخ لأم.

الثانية: بنتان وبنت ابن وابن ابن.

الثالثة: أختان شقيقتان وأخت لأب وأخ لأب.

الرابعة: بنت وأولاد ابن- بنين وبنات.

الخامسة: أخت شقيقة وأولاد أب-إخوة وأخوات.

السادسة: الرقيق والقاتل والكافر هل يحجبون غيرهم.

وقد قسمت البحث إلى تمهيد وأربعة مباحث.

المبحث الأول: ابنا عم أحدهما أخ لأم.

المبحث الثاني: بنتان وبنت ابن وابن ابن، وأختان شقيقتان وأخت لأب وأخ لأب. وجعلت المسألتين في مبحث واحد لأن الكلام في إحداهما كالكلام في الأخرى.

المبحث الثالث: بنت وأولاد ابن - ذكور وإناث؛ وأخت شقيقة وأولاد أب -ذكور وإناث؛ وأخت شقيقة وأولاد أب - ذكور وإناث؛ وجعلت المسألتين في مبحث وأحد للسبب المذكور آنفاً.

المبحث الرابع: الكافر والعبد والقاتل هل يحجبون غيرهم والله الهادي إلى سواء السبيل.

المبحث الأول

ابنا عم أحدهما أخ لأم.وصورة المسألة أن يكون أخوان تزوج الأول امرأة فأنجبت بنتاً، وتزوج الثاني امرأة أخرى فأنجبت ابنا.ثم أن الأول -أبا البنت - مات، فنكح أخوه امرأته من بعده فأنجبت ابنا.فصار الابنان ابني عم للبنت المذكورة، لكن أحدهما أخوها لأمها. وللمسألة صور أخرى.

ويكون هذا البحث في ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: قول ابن مسعود ومن تابعه واستدلالهم.

المطلب الثاني: قول الجمهور من الصحابة فمن بعدهم واستدلالهم.

المطلب الثالث: المناقشة والترجيح.

المطلب الأول: قول ابن مسعود ومن تابعه

قال ابن مسعود رضي الله عنه: المال كله للأخ [٩ ، جـ١١، ص٢٥٠ ؛ ١١ ، جـ ١٢ ، ص٢٨ ؛ ١٢ ، جـ٦ ، ص ٤٥١]. وروى ذلك عن عمر [١٣ ، جـ ٢٩ ، ص١٧٧]. وهو قول شريح وبه كان يقضى ، وهو قول النخعي والحسن وابن سيرين وعطاء وأبي ثور [٩ ، جـ ١١ ، ص٢٥٣ ؛ ١١ ، جـ ١٢ ، ص٢٨ ؛ ٨ ، جـ ٩ ، ص٣١]. وهو قول أهل الظاهر [١٤ ، جـ ٤ ، ص١٦٩ ؛ ١٥ ، جـ ١ ، ص١٥٧ ، ١٦ ، جـ٨ ، ص١١٥)ولم أجد المسألة في *المحلى*.

واستدلوا بما يلي:

أولا: الحديث: "بنو الأم يتوارثون دون بني العلاّت ،" وبنو العلاّت بفتح العين وتشديد اللام من أبوهم واحد وأمهاتهم شتّى" [١٧ ، جـ ١١ ، ص٤٧٠].

ووجه الاستدلال أن ظاهر اللفظ تفضيل بني الأم على بني الأب. فمن أدلى بالأم قدّم. وابنا العم في هذه المسألة أحدهما أخ لأم فيقدّم.

ثانياً: الإجماع على أنه عند الاستواء في الإدلاء يقدّم من يدلي بواسطتين. وهنا ابنا العم فضل أحدهما الآخر بالإدلاء بالأم ، فيقدّم ، اعتباراً بأخوين أحدهما لأبوين وآخر لأب [١٣ ، جـ ٢٩ ، ص١٧٧ ؛ ١٥ ، جـ ١ ، ص١٥٧ ؛ ١١ ، جـ ١٢ ، ص٢٨ ، ٨ ، جـ٩ ، ص٣١].

فالأخ الشقيق مقدم لإدلائه بواسطتين ومثله العمّ الشقيق ، فكذا في مسألتنا.

ثالثاً : أن ابن العم الذي هو أخ لأم أظهر قرباً فيكون أحق بالمال كله. ووجه الاستدلال أنه يتصل بالمتوفى من جانبين الأب- وهو هنا الجد - والأم. والآخر يتصل من جانب الأب - الجد - أي كأن العمومة والأخوة سواء.

هذا مجمل الاستدلال لابن مسعود رضي الله عنه، ومن تابعه.

المطلب الثاني: قول جمهور الصحابة ومن تابعهم واستدلالهم

قال جمهور الصحابة رضي الله عنهم: للأخ لأم السدس، وهو شريك ابن العم الآخر في المال [٩ ، جـ ١١، ص٢٥١؛ ١١ جـ ١٢، ص٢٨].

وهو قول جمهور الفقهاء، أبي حنيفة ومالك والشافعي وأحمد وأصحابهم [١٣ ، جـ ٢٩، ص١٧٧؛ ١٨ جـ ١٣، ص٥٩؛ ١٦، جـ ٨، ص١١٦؛ ١٩ جـ ٤، ص٤٢٩].

واستدلوا بما يلي:

أولا : قوله تعالى: ﴿ إِن كَانَ لَهُۥ وَلَدٌۚ فَإِن لَّمۡ يَكُن لَّهُۥ وَلَدٌ وَوَرِثَهُۥٓ أَبَوَاهُ فَلِأُمِّهِ ٱلثُّلُثُۚ فَإِن كَانَ لَهُۥٓ إِخۡوَةٌ فَلِأُمِّهِ ٱلسُّدُسُۚ ﴾ (النساء، آية ١١).

ووجه الدلالة أن هذا محمول على الإخوة لأم بالإجماع. وهم لا يزاد واحدهم على السدس، ولا جمعهم على الثلث.

أي انهم بهذا الوجه والسبب لا يستحقون زيادة على الفرض. والسبب الذي استحق به الفرض لا يكون سبب قوة في التعصيب، لأن ولادة الأم توجب أحد أمرين، إما الاستحقاق بالفرض أو التقديم بالجميع، ولا توجب كلا الأمرين - فرض وتقديم - في مسألة واحدة [١٣ ، جـ ٢٩، ص١٧٧؛ ١٦، جـ ٨، ص١١٦؛ ٨، جـ ٩، ص٣١].

وتوضيح ذلك: إذا اجتمع الإخوة المتفرقون فأولاد الأم يختصون بالفرض.

والأشقاء يختصون بالتقديم على الإخوة لأب تعصيبا.

والإخوة لأب يحجبون.

والإخوة لأم لا يشاركون العصبات، لأنهم ورثوا بالفرض، ويتنافى اجتماع الأمرين. أي لا يجتمع في إحدى القرابتين ترجيح وفرض [٢٠ ، جـ٦ ، ص٧٧٥ ؛ ١٦ ، جـ٦ ، ص١١٦ ؛ ١٩ ، جـ ٤ ، ص٤٢٩ ؛ ٨ ، جـ ٩ ، ص٣١].

ثانياً: الحديث: "أعيان بني الأم يتوارثون دون بني العلاّت، يرث الرجل أخاه لأبيه وأمه دون إخوته لأبيه" [٢ ، جـ ٨ ، ص٢٤٧ ، باب ميراث الإخوة من الأب والأم؛ ١ ، جـ ٢ ، ص٩١٥ ، ميراث العصبة]، حسّنه الترمذي.

قال الشوكاني: الحديث رواه أحمد والترمذي وابن ماجه وللبخاري منه - أي جزء منه - تعليقا...أخرجه أيضا الحاكم وفي إسناده الحرث الأعور وهو ضعيف. وقد قال الترمذي إنه لا يعرفه إلا من جهته. لكن العمل عليه. وكان عالما بالفرائض وقد قال النسائي لابأس به [٢١ ، جـ٦ ، ص ص٥٧-٥٨].

ووجه الاستدلال أن التقديم يكون بالإدلاء بقرابتين من جهة واحدة [٢٠ ، جـ٦ ، ص٧٧٥ ؛ ١٨ ، جـ ١٣ ، ص٥٩ ؛ ١٦ ، جـ ٨ ، ص١٦٦].

ولا يقاس على حال الولاء ، ابنا عم أحدهما أخ لأم، لأن قرابة الأم في الولاء لم يرث بها فوجب التقديم.

ثالثا: الحديث: "فمن ترك مالا فلموالي العصبة" [٢٢ ، جـ١٢ ، ص٢٨].

كما أن أهل التفسير يقولون في قوله تعالى: ﴿ وَإِنِّي خِفْتُ ٱلْمَوَٰلِيَ مِن وَرَآءِى ٱمْرَأَتِي ﴾ (مريم، آية ٥) قالوا: إن زكريا عليه السلام خاف أن يرثه أبناء عمه [٢٣ ، جـ ٣ ، ص١١١ ؛ ٧ ، جـ ١١ ، ص٥٤]. وللعلماء كلام في ميراث زكريا، والأرجح أنه أراد ميراث النبوة من نسله - فقد صح في الحديث أن الأنبياء لا يورثون - والموالي أبناء العم والأقارب العصبة. وقال الفراء: الموالي ورثة الرجل وبنو عمه [١٧ ، جـ ١٥ ، ص٤٠٨].

ووجه الدلالة أن المراد بموالي العصبة بنو العم، وقد سوى الحديث بينهم، ولم يفضل أحدا على أحد [١١ ، جـ ١٢ ، ص٢٨]، أي إن استحقاقهم بكونهم أبناء عم.

رابعًا : القياس. ويقصد به قياس ابني عمّ أحدهما أخ لأم، على ابني عم أحدهما زوج، فإنه يرث فرضه بالزوجية، ويقاسم ابن العم الآخر. فكذلك هنا ابن العم الذي هو أخ لأم يرث فرضه بالأخوة لأم، ويقاسم ابن العم الآخر [٨ ، جـ ٩، ص٣١].

قال ابن حجر العسقلاني: "فلما أخذ الزوج فرضه، والأخ لأم فرضه صارما بقي موروثاً بالتعصيب" [١١ ، جـ ١٢، ص٢٩].

خامسًا : أن العمومة مجاورة في صلب الجد. والمجاورة في رحم الجدة لايستحق بها الفريضة. فلا تضاف المجاورة في رحم الأم للمجاورة في صلب الجد.وهذا بخلاف الأخوة - المجاورة في صلب الأب ورحم الأم - فهنا يرجح الشقيق [١٣ ، جـ٢٩، ص١٧٧].

المطلب الثالث: المناقشة والترجيح

وبعد النظر في استدلالات الطرفين يلاحظ ما يلي :

أولًا : أن ابن العم الذي هو أخ لأم عصبة لكونه يدلي بالجد فهو وابن العم الآخر سواء في هذا. وإنما كان له مزيد نصيب بكونه رحماً فأخذ فرضه بهذا الاعتبار، وفيما سوى ذلك ليس له ما يقدّمه.

ثانيًا : وأما الحديث الذي استند إليه ابن مسعود ومن تابعه: "بنو الأم يتوارثون دون بني العلاّت." فهو محمول على الأخوة دون بني العم وهذا لا جدال فيه.

كما أن الرواية الأصح: "أعيان بني الأم يتوارثون دون بني العلاّت يرث الرجل أخاه لأبيه وأمه دون أخيه لأبيه" [٢ ، جـ ٨، ص٢٤٧ ؛ ١ جـ ٢، ص٩١٥].

ثالثًا : قياس الواسطتين من جهات مختلفة على الواسطتين - الأب و الأم - قياس مع الفارق.

والفرق أن الأخ الشقيق والأخ لأب ورثا بوجه واحد - الأخوة والتعصيب - فقدم الأخ الشقيق. وأمّا ابن العم الذي هو أخ لأم ففيه جهتان الفرض والتعصيب. وكل جهة

تأخذ حكمها [١٨ ، جـ١٣ ، ص٥٩]. فلا يرث بالفرض ثم يرجح بالسبب الذي أخذ به الفرض.

رابعاً : أن القياس على ابني عم أحدهما زوج أولى بالاعتبار من القياس على أخوين أحدهما شقيق والآخر أخ لأب ، لأن الأخوين يكون الترجيح بينهما بالقوة فيرث أحدهما ويحجب الآخر . وأما ابنا العم المتماثلان أحدهما زوج ، فإنه يرث بالزوجية ثم يشارك في الباقي .

وقياس ابني العم في حالة على ابني العم في حالة أخرى أولى . وعلى هذا فإني أرجح القول بأن ابن العم الذي هو أخ لأم يأخذ فرضه ويقاسم ابن العم الآخر.

المبحث الثاني

بنتان فأكثر وبنات ابن وابن ابن ، ومثلهن بنات ابن مع بنات ابن ابن وأختان شقيقتان فأكثر وأخوات وإخوة لأب.

وصورة المسألة أن يكون بنتان صلبيتان فأكثر يأخذن الثلثين فلم يبق لبنات الابن شي بالفرض ، فهل يكنّ عصبة بابن الابن. ومثل ذلك الأخوات الشقيقات يأخذ الثلثين فهل تصير الأخوات لأب عصبة بالأخ لأب. ويكون هذا المبحث في ثلاثة مطالب :

المطلب الأول : قول ابن مسعود ومن تابعه وأدلتهم.

المطلب الثاني : قول الجمهور من الصحابة فمن بعدهم وأدلتهم.

المطلب الثالث : المناقشة والترجيح.

المطلب الأول: قول ابن مسعود ومن تابعه وأدلتهم

قال ابن مسعود رضي الله عنه : إذا استكملت البنات الصلبيات الثلثين فليس لبنات الابن شيء ولو كان معهن من يعصبهن - ابن الابن - أي لا يصرن عصبة به.

وكذلك إذا استكملت الأخوات الشقيقات الثلثين فليس للأخوات لأب شيء ولو كان معهن من يعصبهن - الأخ لأب - أي لا يصرن عصبة به [٢٤ ، جـ١٠ ، ص٢٥٢ ؛ ٩ ، جـ١١ ، ص٢٥٤ ؛ ٢٥ ، جـ٢ ، ص٧٩٥ ؛ ٤ ، جـ١ ، ص٤٣٥ ؛ ٢٦ ، جـ٢ ، ص١٢٣]. وهو قول إبراهيم النخعي [٩ ، جـ١١ ، ص٢٥٤]، وعلقمه وأبي ثور وسفيان والظاهرية [٢٧ ، جـ ٩ ، ص٢٧١ ؛ ١٤ ، جـ ٤ ، ص١٥٨]. ووافق داود في البنات وخالف في الأخوات [١٥ ، جـ ١ ، ص١٧٠].

واستدلوا بما يلي :

أولا : قوله تعالى : ﴿ فَإِن كُنَّ نِسَآءً فَوْقَ ٱثْنَتَيْنِ فَلَهُنَّ ثُلُثَا مَا تَرَكَ ﴾ وهذا في حق البنات. وقوله تعالى : ﴿ فَإِن كَانَتَا ٱثْنَتَيْنِ فَلَهُمَا ٱلثُّلُثَانِ مِمَّا تَرَكَ ﴾ وهذا في حق الأخوات الشقيقات أو لأب.

ووجه الاستدلال أن الله تعالى لم يجعل للبنات وإن كثرن أكثر من الثلثين وكذلك للأخوات. وإعطاؤهن بالتعصيب مع أبناء الابن ، أو الأخوة لأب بعد استكمال البنات الصلبيات أو الأخوات الشقيقات الثلثين مخالف للآية الكريمة.

أي إذا أخذت البنات الثلثين لم يبق لبنات الابن شيء فلا يستحققن لأنهن بنات ، وقد استكملن فرضهن. وكذا إذا أخذت الأخوات الشقيقات فرضهن لم يبق لبنات الأب شي لأنهن أخوات فسقطن [٢٧ ، جـ ٩ ، ص٢١٩ ؛ ١٦ ، جـ ٨ ، ص١٠١ ؛ ٢٦ ، جـ٢ ، ص١٢٤ ؛ ٨ ، جـ ٩ ، ص١٦]. وقصارى القول لا يصرن عصبة لئلا يحصل لهن أكثر من الثلثين.

ثانيا : قوله تعالى : ﴿ يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِىٓ أَوْلَٰدِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ ٱلْأُنثَيَيْنِ فَإِن كُنَّ نِسَآءً فَوْقَ ٱثْنَتَيْنِ فَلَهُنَّ ثُلُثَا مَا تَرَكَ ﴾. وقوله تعالى في حق

الأخوات: ﴿ فَإِن كَانَتَا ٱثْنَتَيْنِ فَلَهُمَا ٱلثُّلُثَانِ مِمَّا تَرَكَ وَإِن كَانُوٓا۟ إِخْوَةً رِّجَالًا وَنِسَآءً فَلِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ ٱلْأُنثَيَيْنِ ﴾.

ووجه الاستدلال أن الله اعتبر في ميراث الأولاد أحد الحكمين الثلثان للبنات أو المقاسمة للذكر مثل حظ الانثيين. وإذا وجد أحد الحكمين وهو إعطاء البنات الثلثين، فلا يعتبر الحكم الآخر في المسالة الواحدة، إذ أن الجمع بينهما متعذر. فلا ترث البنات بالفرض ثم بالتعصيب في مسألة واحدة.

وعلى هذا، لم يبق لبنات الابن استحقاق بحكم ظاهر الآية، فيكون ما بقي بعد البنتين لأبناء الابن الذكور خاصة للحديث: "ألحقوا الفرائض بأهلها مما يفي فلأولى رجل ذكر" [٢٢ ، جـ ١٢، ص١٣ ؛ ٢٨ ، جـ ٥ ، ص٥٩].

ومثل ذلك يقال في أولاد الأب مع الأخوات الشقيقات [١٣ ، جـ ٢٩ ، ص١٤٢ ؛ ٢٩ ، جـ ٣١، ص٣٥٥].

ثالثاً: الحديث. "أقسموا المال بين أهل الفرائض على كتاب الله فما أبقت الفرائض فلأول رجل ذكر" (متفق عليه).

ووجه الاستدلال أن البنتين من أهل الفرائض والأختين لأبوين كذلك فإذا ذهب الثلثان للبنتين فما بقي يذهب للذكور من ولد الابن خاصة، وإذا ذهب للأختين الشقيقتين الثلثان فما بقي يكون للذكور من أولاد الأب خاصة [٢٧ ، جـ ٩، ص٢٧١ ؛ ١٤ ، جـ ٤ ، ص١٥٨].

رابعاً: من حيث النظر. إن بنات الابن لو كنّ وحدهن - ليس معهن ابن ابن - لم يرثن شيئاً بعد استكمال البنات الثلثين. فكذلك إذا كان لهن أخ - ابن ابن. وذلك كما لو

كان في المسألة بنتان وبنات ابن وعم، فللبنتين الثلثان، ولا شي لبنات الابن والباقي للعصبة وهو العم [٢٦ ، جـ ٢، ص١٢٤].

أي إن حالة الانفراد في حكم الاستحقاق أقوى من حالة الاختلاط، فإذا كانت بنت الابن أو الأخت لأب لاترث في حالة الانفراد بعد البنات الصلبيات أو الأخوات الشقيقات، لأنها لم تعد صاحبة فرض، فلا تصير عصبة بأخيها إذ أن حالة الاختلاط حالة مزاحمة فهي أولى ألا ترث [١٣ ، جـ ١٩، ص١٤٢ ؛ ٢٩ ، جـ ٣١، ص٣٥٥ ؛ ١٤ ، جـ ٤، ص١٥٨].

المطلب الثاني: قول الجمهور من الصحابة والفقهاء وأدلتهم

قال علي بن أبي طالب وزيد بن ثابت، ما بقي بعد البنات الصلبيات فلأولاد الابن للذكر مثل حظ الانثيين، وكذلك ما بقي بعد الأخوات الشقيقات فلأولاد الأب للذكر مثل حظ الانثيين [٩ ، جـ ١١ ، ص٢٥٤]. وهو قول أهل المدينة كما ذكر مسروق [٢٤ ، جـ ١٠ ، ص٢٥٢]. وبه قال إبراهيم. بل هو قول الجماعة من الصحابة والفقهاء [١٣ ، جـ ٢٩ ، ص١٤٢ ؛ ٧ ، جـ ٥٨، ص٤٢ ؛ ١٦ ، جـ ٨، ص١٠١ ؛ ٣٠ ، جـ ٩، ص٣٧٧].

واستدلوا بما يلي:

أولا: الآية الكريمة: ﴿ يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِيٓ أَوۡلَٰدِكُمۡۖ لِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ﴾

ووجه الاستدلال أن عموم لفظ ﴿ أَوۡلَٰدِكُمۡۖ ﴾ يتناول ولد الابن فإنهم من جملة الأولاد، ولولم يكن بنات صلبيات لكان ولد الابن بمثابة ولد الصلب. أي إن عموم لفظ أولاد لهم المال للذكر مثل حظ الانثيين يشمل أولاد الابن. ولكن إن كان أبناء الصلب الذكور حجبوا ولد الابن، فإن لم يكن أبناء الصلب، أو كان بنات الصلب فإن ولد

الابن يصدق عليهم الخطاب [٣١ ، جـ ٤ ، ص٢٤١ ؛ ١٦ ، جـ ٨. ص١٠١ ؛ ٨ ، جـ٩ ، ص١٣].

ثانياً : الإجماع. نقل ابن المنذر الإجماع على أن بنات الابن يسقطن بابنتي الصلب فأكثر، ما لم يكن معهن من يعصبهن من ولد الابن ولو أنزل منهن. وتسقط الأخوات لأب بالأختين الشقيقتين فأكثر، ما لم يكن معهن من يعصبهن من ولد الأب [٢٢ ، ص٨٣ ، ٨٠ ؛ ٣٣ ، جـ ٤ ، ص٥٩٨].

والإجماع حجة. ولذا قال الماوردي : "وتفرد عبد الله بن مسعود فجعل الباقي بعد الثلثين لابن الابن دون بنات الابن. وهي إحدى مسائله آلتي تفرد بها بمخالفة الصحابة" [١٦ ، جـ ٨ ، ص١٠١].

ودعوى الإجماع على توريث بنات الابن مع ابن الابن في هذه الحالة غير مسَلمة ، لخلاف ابن مسعود وإبراهيم وعلقمة وأبي ثور وداود. ولذا فإن القول بالإجماع هنا إنما هو تغليب أو تجّوز.

قال ابن تيميه رحمه الله : "وقد علم أن الخطاب تناول ولد البنين دون ولد البنات. وأن قوله تعالى ﴿ أَوْلَٰدِكُمْ ﴾ يتناول من ينسب إلى الميت وهم ولده وولد ابنه [٢٩ ، جـ ٣١ ، ص ٣٥٤].

ثالثاً : من حيث النظر. الذكر من أولاد الابن يعصب الإناث في درجته في استحقاق جميع المال بالاتفاق ، إذا لم يكن ولد الصلب. وعلى ذلك فمن يعصب الأنثى في استحقاق جميع المال بالاتفاق ، فإنه يعصبها في استحقاق ما بقي. كالأخ مع الأخوات في درجة واحدة والابن مع البنات. أي أن الحكم فيما بقى بعد البنات كالحكم في جميع المال إذا لم يكن صلبيات [١٣ ، جـ ٢٩ ، ص١٤٢ ؛ ٣٤ ، ص ٥١٩ ؛ ١٦ ، جـ ٨ ، ص١٠٠ ؛ ١٩ ، جـ ٤ ، ص٤٢٢] ، ومثل ذلك يقال في أولاد الأب سواء بسواء.

رابعًا : من حيث النظر أيضاً. إن الذكر من أولاد الابن يعصب الأنثى في درجته في حكم الحرمان فكذلك يعصبها في حكم الاستحقاق. ومثل ذلك الأخ لأب مع الأخت لأب سواء بسواء [١٣ ، جـ٢٩ ، ٣٢]. وتوضيح ذلك لو كان زوج وأب وأم وبنت وبنت ابن فإن بنت الابن هنا تأخذ السدس تكملة للثلثين وتعول المسألة من ١٢ إلى ١٥ لأن للزوج الربع ٣ وللام السدس، ٢ وللأب السدس، ٢ وللبنتين الثلثان، ٨ فالمجموع ١٥.

ولكن لو كان معهم ابن ابن فإنه يعصب بنت الابن ويقتسمان الباقي بعد أصحاب الفروض ولم يبق شي إذ تعول المسألة إلى ١٣ فهو الأخ المشؤوم، لأنه حرم أخته إذ لولاه لورثت.ومثل ذلك الأخ لأب مع الأخت لأب يعصب أخته في حكم الحرمان كما لو كان زوج وأخت شقيقه وأخت لأب فللزوج النصف وللأخت الشقيقة النصف وللأخت لأب السدس تكملة للثلثين، وتعول المسالة من ٦ إلى ٧. فإن كان الأخ لأب فانه يعصب أخته في الباقي بعد أصحاب الفروض ولم يبق شي. فإذا كان يعصبها في حكم الحرمان فإنه يعصبها في حكم الاستحقاق.

المطلب الثالث: المناقشة والترجيح

وبعد النظر في أدلة الطرفين يلاحظ ما يلي :

أولًا : أن توريث بنات الابن مع ابن الابن أو الأخوات لأب مع الأخ لأب في المسألة المذكورة فيما بقي بعد الثلثين لم يكن بالفرض، والذي حددته الآية بالثلثين، وإنما كان بالتعصيب وهو فيما وراء الثلثين. وهذا لا يعارض ظاهر الآية الكريمة.

ثانيًا : أجمع أهل العلم على أن لفظ ﴿ أَوْلَـٰدِكُمْ ﴾ في الآية : ﴿ يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِىٓ أَوْلَـٰدِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ ٱلْأُنثَيَيْنِ ﴾ يشمل أولاد الصلب وأولاد الابن وكذا لفظ : ﴿ إِخْوَةً ﴾ في الآية : ﴿ تَرَكَ وَإِن كَانُوٓا۟ إِخْوَةً رِّجَالًا وَنِسَآءً

فِلِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ ٱلْأُنثَيَيْنِ ﴾ يشمل أولاد الأبوين وأولاد الأب وأبناءهم الذكور [٣٢، ص٧٩ ؛ ٣٥، جـ ١٦ ، ص ص٧٩، ١٠١ ؛ ١٦ ، جـ ٨، ص١٠١ ؛ ٨ ، جـ٩، ص١٣].

فإن وجد من أولاد الابن ذكور وإناثٌ فإن منطوق الآية يوجب أن يرثوا بالتعصيب، وكذا أولاد الأب.

ثالثاً : أن تحديد الثلثين للبنات أو الأخوات إنما هو بالفرض. ولا مانع أن ترث البنات أو الأخوات أكثر من ذلك، كما في حالات الرد. لو توفي عن بنتين ولا عصبة فلهما الثلثان فرضاً والباقي رداً.

وكما لو توفي عن ابن وعشر بنات، يكون للابن سهمان وللبنات عشرة أسهم، وعشرة من اثني عشر أكثر من الثلثين. ولم يخالف في ذلك أحدا، ويقول زادت البنات على الثلثين. وكذا يقال في حق الأخوات لأب.

رابعاً : أن قول ابن مسعود رضي الله عنه إن إعطاء بنات الابن بالتعصيب في هذه المسألة لا يجوز لأن البنات أخذن بالفرض، فلا يجمع لهن فرض وتعصيب. أقول: لا مانع أن يتعلق بالآية أكثر من حكم كما قال الجمهور.

وأيضا يجوز أن يكون أول الآية على العموم وآخرها على الخصوص كما ذكر الكرخي في أصوله [٣٠، رقم ٣٧]. وذلك مثل قوله تعالى: ﴿ وَمَن قَتَلَ مُؤْمِنًا خَطَـًٔا فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُّؤْمِنَةٍ وَدِيَةٌ مُّسَلَّمَةٌ إِلَىٰٓ أَهْلِهِۦٓ ﴾ (النساء، أية ٩٢). ثم قال في الذي اسلم في دار الحرب ولم يهاجر إلينا: ﴿ فَإِن كَانَ مِن قَوْمٍ عَدُوٍّ لَّكُمْ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُّؤْمِنَةٍ ۖ وَإِن كَانَ مِن قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُم مِّيثَـٰقٌ فَدِيَةٌ مُّسَلَّمَةٌ إِلَىٰٓ أَهْلِهِۦ ﴾ . أي يجوز أن يكون أول آية المواريث على العموم – التعصيب

بين الذكور والإناث - من الأولاد، ويكون نصيب الإناث إذا كن وحدهن بالفرض، فلم يتعلق بهن في مسألة واحدة أكثر من حكم.

وعلى هذا يترجح القول بأن الذكر من أولاد الابن يعصب أخته إذا كان هناك بنتان صلبيتان فأكثر. ومثله الذكر من أولاد الأب يعصب اخته اذا كان هناك شقيقتان فأكثر.

المبحث الثالث

بنت واحدة وأولاد ابن بنين وبنات -ومثلها بنت ابن وأبناء ابن بنين وبنات وأخت شقيقة واحدة وأولاد أب - بنين وبنات.

من المسلم لو كان بنات ابن وحدهن مع بنت صلبية واحدة لكان لهن السدس تكملة للثلثين. وكذلك لو كان أخوات لأب وحدهن مع الأخت الشقيقة لكان لهن السدس تكملة الثلثين. وهذا مجمع عليه. لحديث ابن مسعود في بنت وبنت ابن وأخت شقيقة. قال: "أقضي فيها بقضاء رسول الله صلى الله عليه وسلم للبنت النصف ولبنت الابن السدس وما بقى فللأخت" [٢٢، جـ ١٢، ص٢٥].

ولكن إذا كان مع بنات الابن ابن ابن أو مع الأخوات لأب أخ لأب فهل يعصبهن ويأخذون ما بقى للذكر مثل حظ الانثيين أم هل يبقى نصيب بنات الابن ومثلهن الأخوات لأب في حدود السدس لئلا يزيد فرض البنات أو الأخوات على الثلثين؟ قال ابن مسعود: يعاملن بالأضر من السدس أو المقاسمة. وقال الجمهور: يعصبهن ويقتسمون الباقي. وهي إحدى مسائل الإضرار عند ابن مسعود [١٣، جـ ٢٩، ص١٥٦].

وعليه فالكلام في هذا المبحث يكون في ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: قول ابن مسعود ومن تابعه واستدلالهم.

المطلب الثاني: قول الجمهور من الصحابة فمن بعدهم واستدلالهم.

المطلب الثالث : المناقشة والترجيح.

المطلب الأول: قول ابن مسعود رضي الله عنه ومن تابعه

قال ابن مسعود رضي الله عنه لبنات الابن الأضر من السدس أو المقاسمة، ويعصبهن أخوهن في حدود السدس فقط، وكذا الأخوات لأب ولا يعصبهن أخوهن مطلقاً، والباقي يأخذه ابن الابن وحده أو الأخ لأب وحده [٩، جـ١١، ص٢٨٧؛ ٢٧، جـ٩، ص٢٧١]. بل روى عنه، ابن أبي شيبة أن الباقي بعد النصف -للبنت أو الأخت الشقيقة- يأخذه ابن الابن أو الأخ لأب ولا شي لبنات الابن [٩، جـ ١١، ص٢٥٤]. ولكن الصواب أن ابن مسعود يعطيهن الأضر كما ذكر [٢٦، جـ ١، ص١٢٤؛ ٢٥، جـ ٢، ص٧٥٩]. وهو قول الظاهرية.

قال في *المحلى*: "ومن ترك ابنة وبني ابن ذكوراً وإناثاً فللبنت النصف، ثم ينظر فإن وقع لبنات الابن بالمقاسمة السدس فأقل قاسمن، وإن وقع لهن أكثر لم يزدن" [٢٧، جـ٩، ص٢٧١]. وهو قول علقمة وأبي ثور [١٦، جـ ١. ص١٠٦؛ ٨، جـ ٩، ص١٣؛ ٢٧، جـ٩، ص٢٧١]. واستدلوا بما يلي:

أولا: قوله تعالى: ﴿ يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِىٓ أَوْلَـٰدِكُمْ ۖ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ ٱلْأُنثَيَيْنِ ۚ فَإِن كُنَّ نِسَآءً فَوْقَ ٱثْنَتَيْنِ فَلَهُنَّ ثُلُثَا مَا تَرَكَ ۖ وَإِن كَانَتْ وَٰحِدَةً فَلَهَا ٱلنِّصْفُ ۚ ﴾ وقوله تعالى في حق الأخوات: ﴿ وَلَهُۥٓ أُخْتٌ فَلَهَا نِصْفُ مَا تَرَكَ ۚ وَهُوَ يَرِثُهَآ إِن لَّمْ يَكُن لَّهَا وَلَدٌ ۚ فَإِن كَانَتَا ٱثْنَتَيْنِ فَلَهُمَا ٱلثُّلُثَانِ مِمَّا تَرَكَ ۚ ﴾.

ووجه الاستدلال أن فرض البنات لا يزيد على الثلثين، ومثله فرض الأخوات -لأبوين أو لأب- ولو كثرن. وأن الآيات الكريمة لم تجعل لهن أكثر من ذلك. وإعطاؤهن أكثر من ذلك زيادة على النص [١٦، جـ ٨، ص١٠٦؛ ٢٧، جـ٩، ص٢٦٩]. أي زيادة

على النصيب المفروض نصاً - وذلك لأن بنات الابن يدخلن في عموم لفظ البنات، والأخوات لأب يدخلن في عموم لفظ الأخوات.

قالوا: في ميراثهن أحد أمرين الفرض أو المقاسمة، وفرضهن الثلثان. وأمرهن في هذه المسألة الفرض إذ البنت الصلبيّة أخذت النصف فيبقى المطلوب في حق البنات الفرض وهو الثلثان فيكون لبنات الابن، السدس. ومثل ذلك الأخوات لأب مع الأخت الشقيقة. أي تمحّض نصيبهن في هذه المسألة بالفرض. كأنهم يقولون إذا بدئ بالفرض يتمم بغض النظر عن وجود العاصب.

أما وقد وجد العاصب فيعطين الأضر من المقاسمة أو السدس لئلا يزيد نصيبهن على ما فرض الله، ولئلا يجمعن في مسألة واحدة بين طريقتين في الميراث [٣٠ ، جـ ٩، ص٣٧٦؛ ١٦ ، جـ ٨، ص١٠٢]. وإذا أخذن الأقل فهو متيقن به، واستحقاقهن أكثر من ذلك مظنون فيعمل بالمتيقن.

ثانياً: قوله تعالى: ﴿ يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِيٓ أَوۡلَٰدِكُمۡۖ لِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ٱلۡأُنثَيَيۡنِۚ ﴾. وقوله تعالى: ﴿ وَإِن كَانُوٓاْ إِخۡوَةٗ رِّجَالٗا وَنِسَآءٗ فَلِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ٱلۡأُنثَيَيۡنِۗ ﴾. والإجماع على أن هذا في الأخوة لأبوين أو لأب [٣٢، ص٨٢].

ووجه الدلالة أن هذا فيما يرثه الأبناء والبنات أو الإخوة والأخوات بالتعصيب، لا فيما ترثه البنات أو الأخوات بالفرض المسمى. والنص بأن لا يرثن بالفرض المسمى أكثر من الثلثين [٢٧ ، جـ ٩، ص٢٧٠؛ ١٦ ، جـ ٨، ص١٠٢].

ثالثاً: الإجماع. حصل الإجماع على أن من ترك أختا شقيقة وعشر أخوات لأب وعما أن للأخت الشقيقة النصف وللأخوات لأب السدس والباقي للعم. أي لأقرب

رجل ذكر وهذه كتلك.أي قاس أهل الظاهر حال الأخوات لأب مع الأخ لأب بحال الأخوات لأب مع العم [٢٧ ، جـ ٩ ، ص٢٧٠].

رابعاً : الحديث : "ألحقوا الفرائض بأهلها فما تركت الفرائض فلأولى رجل ذكر" [٢٢ ، جـ١٢ ، ص٢٨].

والفرائض هنا النصف للأخت الشقيقة أو الثلثان للشقيقتين أو النصف للشقيقة والسدس للأخوات لأب فقط. فوجب أن يكون الباقي لأولى رجل ذكر [٢٧ ، جـ ٩، ص، ٢٦٩- ٢٧١ ؛ ١٨ ، جـ ١٣ ، ص٦٠]. ومثل ذلك يقال في بنات الابن. أي إن منطوق الحديث أن صاحبات الفرض لا يشاركن العصبة ، وذلك لأن البنات أو الأخوات هنا صرن صاحبات فرض عندما تكون بنت صلبية أو أخت شقيقة. أي جميع البنات - الصلبيات وبنات الابن - والأخوات الشقيقات أو لأب - صرن صاحبات فرض فيكمل لبنات الابن وللأخوات لأب إلى الثلثين ولا يزدن على ذلك.

خامساً : من حيث النظر. لو انفردت بنات الابن مع البنت الصلبية فإنهن لا يزدن على السدس ومثلهن الأخوات لأب مع الأخت الشقيقة. فكذلك لو اختلطن بأخواتهن - أبناء الابن أو الأخوة لأب - لا يقويهن ذلك ، لأن حال الانفراد أقوى من حال الاختلاط. وإذا كن في حال القوة لم يزدن على السدس ، فكذلك في حال الاختلاط لا يزدن على السدس بل هو أحرى [٣٠ ، جـ ٩ ، ص٣٧٦ ؛ ١٣ ، جـ ٢٩ ، ص١٤٢] كما ذكر في المسألة السابقة.

سادساً : من حيث النظر أيضاً. بالقياس على العمة مع العم ، وبنت الأخ مع ابن الأخ [٣٠ ، جـ٩ ، ص٣٧٦ ؛ ١٣ ، جـ ٢٩ ، ص١٤٢] . وبيان ذلك أن العمة لو انفردت لم ترث فوجود العم وهو أخوها لا يقويها. أي إن الزيادة على السدس لبنات الابن أو بنات الأب ليست لهن مع عدم المعصب فوجود المعصب لا يقويهن في ذلك.

المطلب الثاني: قول الجمهور من الصحابة فمن بعدهم

قال جمهور الصحابة والفقهاء: إذا كانت بنت صلبية واحدة وأولاد ابن - ذكوراً وإناثاً - فللبنت النصف ولأولاد الابن الباقي تعصيباً للذكر مثل حظ الانثيين. ومثل ذلك أولاد الأب مع الأخت الشقيقة فهي ترث النصف، والباقي لهم تعصيبا [٣٠، جـ٩، ص٣٧٦؛ ٣٤، ص ٥٦٩؛ ٣٧، جـ ٦، ص١٣؛ ٨، جـ ٩، ص١٥]. واستدلوا بما يلي:

أولا: الآية الكريمة: ﴿ يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِيٓ أَوۡلَٰدِكُمۡۖ لِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ٱلۡأُنثَيَيۡنِۚ ﴾، والآية: ﴿ وَإِن كَانُوٓاْ إِخۡوَةٗ رِّجَالٗا وَنِسَآءٗ فَلِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ٱلۡأُنثَيَيۡنِۗ ﴾.

ووجه الدلالة أن بنت الابن مع ابن الابن يشملهما عموم اللفظ فأولاد الابن أولاد. ويجوز أن يكون أول الآية على العموم وآخرها على الخصوص [٣٦، الأصل رقم ٣٧]. مثل قوله تعالى: ﴿ وَمَن قَتَلَ مُؤۡمِنًا خَطَـٔٗا فَتَحۡرِيرُ رَقَبَةٖ مُّؤۡمِنَةٖ وَدِيَةٞ مُّسَلَّمَةٌ إِلَىٰٓ أَهۡلِهِۦٓ ﴾ (النساء، آية ٩٢) فهذا يعم كل مؤمن قتل خطأ.

ثم قال تعالى: ﴿ فَإِن كَانَ مِن قَوۡمٍ عَدُوّٖ لَّكُمۡ وَهُوَ مُؤۡمِنٞ فَتَحۡرِيرُ رَقَبَةٖ مُّؤۡمِنَةٖۖ ﴾ ولم تذكر الدية هنا. فعرفنا أن من قتل في أرض الحرب من المؤمنين مخصوص من العموم في أوّل الآية من حيث وجوب الدية.

وقصارى القول إن البنت الصلبية صاحبة فرض فأعطيت فرضها بمقتضى قوله تعالى: ﴿ وَإِن كَانَتۡ وَٰحِدَةٗ فَلَهَا ٱلنِّصۡفُۚ ﴾ وبقيت الآية على عمومها في حق الأولاد - ذكوراً وإناثاً - فبنات الابن مع ابن الابن عصبة. وكأن صاحب الفرض إذا أخذ فرضه خرج من البنين كأنه لم يكن بالنسبة لما بقي. فصار الباقي بعد الفرض كجميع المال

في حق العصبة ، فلما خرجت البنت شاركت بنات الابن ابن الابن. ولا يخرجن من العصوبة [٣٠ ، جـ ٩ ، ص٣٧٧ ؛ ٣٨ ، جـ ٤ ، ص٤٦٠ ؛ ١٦ ، جـ٨ ، ص١٠٣ ؛ ٨ ، جـ ٩ ، ص١٥]. ومثل ذلك يقال في الأخوات لأب مع الأخ لأب.

قال ابن كثير رحمه الله : "هذا حكم العصبات من البنين وبني البنين والاخوة إذا اجتمع ذكورهم وإناثهم أعطى للذكر مثل حظ الانثيين (يبين الله لكم أن تضلوا) أي إنما يفرض لكم فرائضه ويحد لكم حدوده ويوضح لكم شرائعه لئلا تضلوا عن الحق بعد البيان" [٢٣ ، جـ ١ ، ص٥٩٤].

ثانيا : الإجماع. فقد أجمعت الأمة على أن ولد الابن بمنزلة ولد الصلب ، والأخ لأب بمنزلة الأخ الشقيق إذا لم يكن ثمة ولد صلب ، ولا أخ شقيق [٣٢ ، ص ٨٣ و ص٧٩]. قال الشافعي رحمه الله : وولد الابن بمنزلة ولد الصلب في كل - بنات ابن وحدهن أو بنات ابن وأبناء ابن. قال الماوردي : وهذا صحيح وقد انعقد الإجماع عليه ، أن ولد الابن يقومون مقام ولد الصلب إذا عدم ولد الصلب في فرض النصف لإحداهن ، والثلثين لمن زاد ، وفي مقاسمة إخوانهن للذكر مثل حظ الأنثيين ، وفي حجب الأم والزوج والزوجة [١٦ ، جـ ٨ ، ص١٠٣ ؛ ٣٥ ، جـ ١٦ ، ص٨٠]. أي لأنه قول سائر أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم - سوى ابن مسعود - يقرب أن يكون إجماعا. وهو حجة ، لأنهم خير من يفهم كتاب الله وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم.

ثالثا : إعمال كل جزء من الآية الكريمة في مجال. يقول الفقهاء : عملنا في حق أولاد الابن بأول الآية. وعملنا في حق الصلبية أو الصلبيتين بما بعدها [١٦ ، جـ٨ ، ص١٠٣ ؛ ٣٥ ، جـ ١٦ ، ص٨٠]. وهو معهود في الشرع. والمعنى بنات الصلب

ذوات فرض.وبنات الابن عصبات بأخيهن. ومثل ذلك يقال في الأخوات لأب لو كان من يعصبهن مع وجود الأخت الشقيقة.

رابعا : من حيث النظر أيضا. القياس : يقاس حال صاحب الفرض على حال صاحب الفرض. فنقول لو كان في المسألة أبوان واحد الزوجين وولد ابن - بنين وبنات - أليس يأخذ أصحاب الفروض - الأم والأب والزوج - فروضهم وما بقي فلولد الابن تعصيبا بالإجماع [٣٠ ، جـ ٩، ص٣٧٧؛ ١٦ ، جـ ٨، ص١٠١؛ ٨ ، جـ ٩، ص١٣]. فكذا في هذه الحالة تأخذ الصلبية فرضها، وما بقي فللعصبة. أي قياس ما اختلف فيه على ما أجمع عليه .

المطلب الثالث: المناقشة والترجيح

وبعد النظر في الأدلة يلاحظ ما يلي :

أولا : أن المخالفين يقبلون بأن يرث ولد الابن أو ولد الأب بالتعصيب على أن يكون للإناث منهم ما لا يزيد على السدس، وهذا توريث لهم بالتعصيب. أي إن كونهم يأخذون بالتعصيب أصل لا خلاف فيه، ويقولون عند عدم البنات الصلبيات أو الأخوات الشقيقات فهم - أي ولد الابن أو ولد الأب - عصبات مطلقا.

ونقول: لماذا يكونون هنا عصبة جزئيا وهناك يكونون عصبات مطلقا، فإما أن يكونوا عصبات أولا عصبات فلماذا نعطيهم بالتعصيب في حدود السدس؟

ثانيا : أنهم يستدلون بالآية الكريمة : ﴿ يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِيٓ أَوۡلَٰدِكُمۡۖ ﴾، والآية : ﴿ وَإِن كَانُوٓاْ إِخۡوَةٗ رِّجَالٗا وَنِسَآءٗ ﴾. ويقولون هذا إذا ورثوا بالتعصيب لا فيما إذا كانت الإناث ترث بالفرض.

فنقول لماذا لا يحمل لفظ الآية على إذا ما ورثوا بالتعصيب - وهو ظاهر ونص بلا تأويل - بعد أن يأخذ أصحاب الفرض فرضهم. بل كيف تبقى بنت الابن صاحبة فرض مع وجود ابن الابن ومثلها الأخت لأب مع وجود الأخ لأب. وأيهما أولى في هذه الحالة أن تلحق بالبنت الصلبية فتأخذ بالفرض أم تلحق بأخيها فيعصبها؟ بل إن حمل الآية على ما ذهبتم إليه تحكم ظاهر. وأيضاً لم لا نعطيها بالفرض من أول الأمر وقد لا يبقى لابن الابن شي ولا للأخ لأب شي كذلك كما في أب وأم وبنتين وبنت ابن وابن ابن وكذا في زوج وأخت شقيقة وأخت لأب و أخ لأب.

ثالثاً : وأما استدلالهم بالإجماع على أن من ترك أختا شقيقة وعشر أخوات لأب وعما أن للشقيقة النصف وللأخوات لأب السدس وما بقي فللعم، ثم يلحقون بهذه المسألة مسألتنا، أي قياس حال الأخوات لأب مع الأخ لأب بحال الأخوات لأب مع العم.

فنقول: هذا قياس مع الفارق. إذ كيف يقاس الأخ لأب على العم والله تعالى يقول: ﴿ وَإِن كَانُوٓاْ إِخْوَةً رِّجَالًا وَنِسَآءً فَلِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ ٱلْأُنثَيَيْنِ ﴾. بل كيف يكون قياس مع النص؟ وأيضاً فالأخوات لأب في المسألة التي ذكروها أخذن فرضهن المقدر وما بقي فللعصبة وهو العم. وأما هنا فالأخت الشقيقة أخذت فرضها وما بقي فللعصبة وهم الأخوة والأخوات لأب؟ فأي الأمرين أولى بالاعتبار؟

رابعاً : وأما استدلالهم بالحديث: "ألحقوا الفرائض بأهلها فما تركت الفرائض فلأولى رجل ذكر، "وقولهم وجب أن يكون لبنات الابن أو لبنات الأب السدس فقط، أو وجب أن يكون الباقي لأقرب رجل فنقول: هذا الإيجاب والإلزام غير مسلم. لأن الحديث "ألحقوا الفرائض بأهلها..." أي من لهم فريضة مقدّرة.

وما بقي فلأولى رجل ذكر، " أي إن كان رجل ذكر فقط. وأما إن كانوا ذكوراً وإناثاً فهم العصبة، كأن المقصود من الحديث وما بقي فللعصبة لا للرجل خاصة بدليل

أنه لو مات عن أبوين وزوجه وإبن وبنات فما بقي بعد الأبوين والزوجة يكون للبنين والبنات ولم يقل أحد ما بقي يكون للبنات في حدود فرضهن وهو الثلثان.

خامساً : يقولون: لو انفردت البنات، فبنات الابن لا يرثن مع الصلبيتين شيئاً وعليه فوجود أبناء الابن لا يقويهن، ومثلهن الأخوات لأب مع أختين شقيقتين. فإذا كن في حال الانفراد - وهي الحال الأقوى - لا يرثن، ففي حال الاختلاط - مع ابن الابن، أو لأخ لأب - لا يرثن من باب أولى، بل يكن أضعف.

أقول ليس حال الانفراد أقوى دائما فهن في حال الانفراد يكن من أصحاب الفروض ولم يبق لهن شيء في هذه المسألة وفي حال وجود أخيهن صرن من العصبات.

سادساً : قياسهم بنت الابن وهي صاحبة فرض على العمة وهي ليست صاحبة فرض بقولهم بنت الابن في حدود السدس وما زاد فتصير كالعمة - ليست صاحبة فرض - فكما أن العمة لا تقوى بالعم فكذا بنت الابن لا تقوى بابن الابن، ومثلها الأخت لأب. أقول: هذا قياس مع الفارق. فالعمة ليست صاحبة فرض أصلاً. بل ليست وارثة أصلاً فلا يعقل أن تقوى بالعم. بخلاف بنت الابن فهي وارثة فرضاً إذا كانت دون معصب وبالمعصب تقوى وتقاسم في الباقي بعد أصحاب الفروض.

قال الآمدي رحمه الله في الترجيح بين قياسين: أن يكون الحكم في أصل أحدهما قطعياً وفي الآخر ظنياً فما حكم أصله قطعي أولى، لأن ما يتطرق إليه من الخلل بسبب حكم الأصل منفي، ولا كذلك الآخر [٣٩، جـ ٤، ص٢٧٩]. والملاحظ أن قياس جمهور الصحابة في المسالة على ما أصله قطعي. بخلاف القياس الآخر في مسألة الاختلاط والانفراد. وفي مسألة عدم وجود عاصب لبنت الابن وللأخت لأب. قال السيوطي رحمه الله في *الضوابط*: "الأخ يعصب أخته وابن الأخ لا يعصب أخته لأنها من الأرحام" [٤٠ ص ٧٢٨].

المبحث الرابع: المملوك والكافر والقاتل هل يحجبون غيرهم.

أجمع أهل العلم على أن الكافر والقاتل والمملوك لا يرثون، وصورة المسألة أن يتوفى مسلم وله ولد كافر أو رقيق أو قاتل لأبيه فهؤلاء لا يرثون، ولكن هل يحجبون غيرهم ممن بعدهم في الدرجة؟ أو هل يحجبون الزوج والأم حجب نقصان؟ قال ابن مسعود رضي الله عنه يحجبون الزوجين والأم حجب نقصان ولا يحجبون من بعدهم حجب حرمان. وقال الجمهور من الصحابة رضي الله عنهم، ومن بعدهم من العلماء رحمهم الله لا يحجبون أحدا حجب حرمان ولا حجب نقصان.

والكلام في هذا البحث يكون في ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: قول ابن مسعود رضي الله عنه و من تابعهم وأدلتهم.

المطلب الثاني: قول جمهور الصحابة رضي الله عنهم ومن تابعهم وأدلتهم.

المطلب الثالث: المناقشة والترجيح.

المطلب الأول: قول ابن مسعود ومن تابعه وأدلتهم

قال ابن مسعود رضي الله عنه: المحرومون يحجبون غيرهم ولا يرثون والمقصود يحجبون المرأة والزوج والأم حجب نقصان، ولا يحجبون غيرهم ونقل عن معاوية رضي الله عنه أن المسلم يرث الكافر ولا عكس [٢٤، جـ١٠، ص٢٧٩؛ ٩، جـ١١، ص٢٧٢].

وكان ابن عباس رضي الله عنهما يرى إذا مات وترك ابنا أو أبا رقيقا فإنه يشترى من ماله ثم يعتق ثم يورث، وبه قال الحسن وإبراهيم [٢٤، جـ١٠، ص٢٧٩؛ ٩، جـ١١، ص٢٧٢].

وبقول ابن مسعود قال أبو ثور وداود الظاهري. وتابع الحسن ابن مسعود في القاتل خاصة دون غيره [٩، جـ ١١، ص٢٧٢؛ ٨، جـ ٩، ص١٧٥]. وكذلك قال الحسن بن صالح ومحمد بن جرير الطبري [٨، جـ٩، ص١٧٥].

وتحرير المسألة كما ذكر الماوردي رحمه الله : أن الممنوعين من الإرث يحجبون ذوي الفروض إلى أقل الفرضين، الزوج من النصف إلى الربع، والزوجه من الربع إلى الثمن، والأم من الثلث إلى السدس، ولا يسقطون العصبة. فالابن الكافر أو المملوك أو القاتل لا يسقط ابن الابن وهكذا. - على قول ابن مسعود [١٥ ، جـ١ ، ص١٧٠].

واستدلوا بما يلي :

أولا : الحجب غير معتبر بالميراث. أي كون الإنسان حاجبا لغيره لا يتوقف على كونه وارثا. وأصل ذلك الإخوة مع الأبوين، فإن الجمع من الإخوة ينقصون الأم من الثلث إلى السدس - حجب نقصان أو حجب نقل - وهم لا يرثون مع وجود الأب [١٦ ، جـ٨ ، ص٩٠]. وهذا ثابت بالنص القرآني الكريم : ﴿ فَإِن لَّمْ يَكُن لَّهُۥ وَلَدٌ وَوَرِثَهُۥٓ أَبَوَاهُ فَلِأُمِّهِ ٱلثُّلُثُ ۚ فَإِن كَانَ لَهُۥٓ إِخْوَةٌ فَلِأُمِّهِ ٱلسُّدُسُ ۚ ﴾ [١٣ جـ٢٩ ، ص١٤٨ ؛ ١٨ ، جـ١٣ ، ص٤٥ ؛ ١٦ ، جـ٨ ، ص٩٠ ؛ ٨ ، جـ٩ ، ص١٧٦].

ومعلوم أن الإخوة لا يرثون، بل الباقي يكون للأب إذ أن الإخوة لا يرثون إلا في حال الكلالة - لا والد ولا ولد - وهم في هذه المسألة وإن لم يرثوا لكنهم حجبوا الأم من الثلث إلى السدس وهذا إجماع. وإن ورد عن ابن عباس خلافه. ومثل ذلك الإخوة لأب - عند من يورث الإخوة مع الجد - يعادون الجد مع الإخوة الأشقاء وينقصون نصيبه ثم لا يرثون. أي إن كون المحرومين غير وارثين، لا يمنع أن يحجبوا غيرهم حجب نقصان.

ثانيا : قوله تعالى: ﴿ وَلِأَبَوَيْهِ لِكُلِّ وَٰحِدٍ مِّنْهُمَا ٱلسُّدُسُ مِمَّا تَرَكَ إِن كَانَ لَهُۥ وَلَدٌ ۚ ﴾ ، وقوله تعالى ﴿ فَإِن كَانَ لَهُنَّ وَلَدٌ فَلَكُمُ ٱلرُّبُعُ مِمَّا تَرَكْنَ ۚ ﴾ ، وقوله تعالى : ﴿ فَإِن كَانَ لَكُمْ وَلَدٌ فَلَهُنَّ ٱلثُّمُنُ مِمَّا تَرَكْتُم ۚ ﴾. ووجه الدلالة أن الآيات الكريمة لم تفرق بين كون الولد وارثا أوغير وارث.

أي إن عموم اللفظ يدل على أن وجود الولد - مطلقا - مؤثر على الأم والزوج والزوجه، فالحجب بالولد وبالإخوة ثابت بالنص.

وأما الرق والقتل والكفر فهي موانع من الإرث، ولم يتعرض النص الكريم إلى كون الولد أو الأخ وارثاً. والتقييد بكونه وارثاً زيادة على النص.

وهذا بخلاف حجب الحرمان، لأن حجب الحرمان باعتبار تقديم الأقرب على الأبعد، وهذا التقديم لا يكون إلا إذا كان الأقرب مستحقاً. أما حجب النقصان فيكون باعتبار أن سبب الحجب - وجود الولد أو الإخوة - يوجب أقل النصيبين وهو معتبر شرعاً - معهود بالإخوة مع الأبوين - وعلى ذلك فلا فرق بين كون الولد والأخ وارثا أو غير وارث [٤٠ ، جـ٢ ، ص٦٠ ؛ ١٢ ، جـ٦ ، ص٤٥٣ ؛ ٣٥ ، جـ١٦ ، ص٨٨ ؛ ٤٢ ، ص ١٥٠ ؛ ١٣ ، جـ١٩ ، ص١٤٨].

المطلب الثاني: قول الجمهور من الصحابة رضي الله عنهم، ومن تابعهم وأدلتهم

قال عمر وعلي وزيد بن ثابت: من لا يرث لا يحجب، والمملوك والقاتل والكافر لا يرثون ولا يحجبون [١٣ ، جـ ١٩ ، ص١٤٨]. وهو قول جمهور الصحابة رضي الله عنهم [٢٤ ، جـ ١٠ ، ص ص٢٨٠- ٢٨١].

وبه قال قتاده: إذْ روى عنه قوله: لا يحجب القاتل ولا يرث. والعبد واليهودي والنصراني بتلك المنزلة [٢٤ ، جـ١٠ ، ص٢٨١ ؛ ٤٣ ، جـ٢ ، ص٣٤٩].

وهو قول جمهور الفقهاء [٤١ ، جـ ٢ ، ص٦٠ ؛ ١٢ ، جـ ٦ ، ص٤٥٣ ؛ ٣٥ ، جـ ١٦ ، ص٨٨ ؛ ٤٢ ، ص ١٥٠ ؛ ١٣ ، جـ١٩ ، ص١٤٨].

قال مالك رحمه الله : الأمر المجتمع عليه ببلدنا، أنه لا يرث المسلم الكافر بقرابة ولا ولاء ولارحم، ولا يحجب أحداً عن ميراثه. قال مالك وكذلك كل من لا يرث، إذا لم يكن دونه وارث فإنه لا يحجب أحداً من ميراثه [٤١ ، جـ ٢ ، ص٦٠]. قال في كتاب

رحمة *الأمة* : "والكافر والمرتد والقاتل عمداً ومن فيه رق ومن خفي موته لا يحجبون كما لا يرثون بالاتفاق، وعن ابن مسعود يحجبون ولا يرثون" [٤٢ ، ص ١٥٠].

واستدلوا بما يلي :

أولا : قوله تعالى: ﴿ يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِيٓ أَوۡلَٰدِكُمۡۖ لِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ٱلۡأُنثَيَيۡنِۚ فَإِن كُنَّ نِسَآءٗ فَوۡقَ ٱثۡنَتَيۡنِ فَلَهُنَّ ثُلُثَا مَا تَرَكَۖ وَإِن كَانَتۡ وَٰحِدَةٗ فَلَهَا ٱلنِّصۡفُۚ وَلِأَبَوَيۡهِ لِكُلِّ وَٰحِدٖ مِّنۡهُمَا ٱلسُّدُسُ مِمَّا تَرَكَ إِن كَانَ لَهُۥ وَلَدٞۚ فَإِن لَّمۡ يَكُن لَّهُۥ وَلَدٞ وَوَرِثَهُۥٓ أَبَوَاهُ فَلِأُمِّهِ ٱلثُّلُثُۚ فَإِن كَانَ لَهُۥٓ إِخۡوَةٞ فَلِأُمِّهِ ٱلسُّدُسُۚ ﴾ (النساء، آية ١١).

ووجه الدلالة أن الولد الذي له نصيب وارث. والبنات ذوات الفروض وارثات. أي ولد من أهل الميراث، لأن قوله تعالى: ﴿ يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِيٓ أَوۡلَٰدِكُمۡۖ لِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ٱلۡأُنثَيَيۡنِۚ ﴾ يعني الوارثين بدليل أنه نص على نصيبهم، فلم يدخل فيهم المحرومون. وكذلك الآيات التي تعطي أو تمنع أو تنقص فإنما هي بعمومها حسب السياق والسياق تفيد أن يكون الولد أو الأخ وارثاً. ولو أن للمتوفى ابنا مرتدا وبنتا كان للبنت النصف. وكذا ميراث الأبوين فاقتضى أن يكون الإسلام شرطاً في العطف كما كان شرطاً في المعطوف عليه [١٦ ، جـ٨ ، ص٩٠].

ثانيًا : من القواعد أن الذي يسقط لعلة فيه هو - رقيق قاتل كافر - لا يحجب ولا يحجب. أما من سقط إرثه لأن غيره حجبه فقد يحجب كما في الإخوة لأبوين [١٨ ، جـ١٣ ، ص٤٥]. وكل من سقط إرثه بعارض سقط حجبه بذلك العارض. وكل من ضعف بوصفه عن حجب الإسقاط ، ضعف بوصفه عن حجب النقصان [١٦ ، جـ ٨ ، ص ٩٠].

ثالثاً : من حيث النظر والاعتبار. أن من ليس وارثاً جعل في استحقاق الميراث كالميت، فكذلك يجعل في حق الحجب كالميت. والممنوع في الميراث للرق أو القتل أو الكفر لا يخرج من أن يكون ولداً أو أخاً [١٣ ، جـ٢٩ ، ص١٤٨]. إذ أن غير الوارث وجوده كعدمه في التأثير.

رابعاً : من حيث النظر والاعتبار أيضاً. أن المحروم يعتبر كالأجنبي [٤٣ ، جـ ٢ ، ص٣٤٩ ؛ ٣٥ ، جـ ١٦ ، ص٩٠]. فكما أنه لا أثر للأجنبي في الحجب بالاتفاق فكذلك المحروم، فإنه أجنبي في مسألة الميراث، لأنه لا شأن له في الميراث، فكذلك لا شأن له في الحجب.

خامساً : من حيث النظر والاعتبار أيضاً. أجمع أهل العلم بمن فيهم القائلون بأن المحروم يحجب حجب نقصان، على أن المحرومين لا يحجبون حجب حرمان، فالولد القاتل يعتبر معدو ما في حق ولد الولد، والأخ الشقيق القاتل يعتبر معدوما في حق من بعده من أخ لأب أو ابن أخ شقيق وهكذا.

قال في *المبسوط* ، ففي حجب الحرمان يقدم الحاجب على المحجوب في الكل، وفي حجب النقصان يقدم الحاجب على المحجوب في البعض. فإذا شرط هناك صفة الوراثة فكذلك يشترط هنا في حجب النقصان [١٣ ، جـ ٢٩ ، ص١٤٨].

سادساً : من حيث النظر أيضاً. أن مما علم بالضرورة أن كل وارث يحجب حجب نقصان إذا ورث، فإن الابن إذا ورث مع أخيه حجبه عن الكل إلى النصف وهكذا كل وراث مع من يشاركه. والابن القاتل أو الرقيق أو الكافر لا يرث مع الابن المسلم ويبقى الميراث كله للمسلم. وللحر ولغير القاتل [١٦ ، جـ ٨ ، ص٩٠]. أي إن هؤلاء عجزوا عن حجب من يساويهم في النسب - ابن وابن أو أخ وشقيق وأخ شقيق أو أخ لأب وأخ لأب أو أخ لأم وإخوة لأم. فإذا عجزوا عن حجب من يساويهم في النسب فهم أعجز عن حجب من يخالفهم في النسب.

المطلب الثالث: المناقشة والترجيح

وبعد النظر في الأدلة يلاحظ ما يلي:

أولاً : أن قول ابن مسعود ومن تابعه بأن الحجب غير معتبر بالميراث غير مسلّم بل هو معتبر بالميراث، لأن المحروم يعتبر كالمعدوم في كثير من الأحكام فهو ميت حكماً، أرأيت أن مال المرتد ينتقل إلى ورثته أو إلى بيت المال وإن كان ما يزال حياً، وتبين زوجته ولا حق له في بيت المال ولا ولاية له على مسلم ولا شهادة له. ومثله الرقيق، ومثله القاتل في كثير من الأحكام.

وقولهم باعتبار المحرومين بالإخوة مع الأبوين، قياس مع الفارق بل إن قياس المحرومين على غير الوارثين أولى من قياسهم على الوارثين. فاعتبارهم بابن الأخت وهو غير وارث ولا يؤثر على غيره في الإرث أولى من اعتبارهم بالإخوة مع الأبوين. إذ أن الإخوة وارثون لكن حجبهم الأب

ثانياً : وأما استدلالهم بالآية الكريمة : ﴿ يُوصِيكُمُ ٱللَّهُ فِيٓ أَوۡلَٰدِكُمۡۖ لِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ٱلۡأُنثَيَيۡنِۚ فَإِن كُنَّ نِسَآءٗ فَوۡقَ ٱثۡنَتَيۡنِ فَلَهُنَّ ثُلُثَا مَا تَرَكَۖ وَإِن كَانَتۡ وَٰحِدَةٗ فَلَهَا ٱلنِّصۡفُۚ وَلِأَبَوَيۡهِ لِكُلِّ وَٰحِدٖ مِّنۡهُمَا ٱلسُّدُسُ مِمَّا تَرَكَ إِن كَانَ لَهُۥ وَلَدٞۚ فَإِن لَّمۡ يَكُن لَّهُۥ وَلَدٞ وَوَرِثَهُۥٓ أَبَوَاهُ فَلِأُمِّهِ ٱلثُّلُثُۚ فَإِن كَانَ لَهُۥٓ إِخۡوَةٞ فَلِأُمِّهِ ٱلسُّدُسُۚ ﴾ (النساء، آية ١١).

وقولهم إن عموم اللفظ - لفظ الولد أو الأخ مؤثر، غير مسلم أيضاً لأن المقصود ولد وارث أو إخوة وارثون. بدليل أن الولد المحروم لا يؤثر على الأب بالإجماع وبدليل أن المخالف في الدين ليس من الأهل بنص القرآن الكريم: ﴿ قَالَ يَٰنُوحُ إِنَّهُۥ لَيۡسَ مِنۡ أَهۡلِكَۖ ﴾ (هود، آية ٤٦).

ثالثاً : أن المحروم إذا عجز عن حجب الحرمان فهو عاجز كذلك عن حجب النقصان. ولم يعهد في الشرع أن يكون الشخص مؤثراً وغير مؤثر ، فإن قام به وصف التأثير، قام في حق جميع الورثة ، وإن عدم وصف التأثير عدم في حق جميع الورثة ، إذ أن المسائل ثمة تضطرب ولا تنضبط. وعلى ذلك فالممنوع من الميراث إن كان حاجباً حجب حجب الحرمان ، وأن لم يكن حاجباً لم يحجب حجب النقصان.

رابعًا : هناك فرق كبير بين انتفاء الإرث لمانع وبين انتفاء المقتضى للإرث. فالممنوع لقتل أو رق أو كفر انتفى مقتضى إرثه أصلاً ، وأما الإخوة مع الأبوين فلم يرثوا لوجود الأب الذي أسقطهم ، ولهذا فهم يحجبون الأم حجب نقصان وابن الابن يحجب من بعده وأن كان محجوباً بالابن وهكذا. أي إن هؤلاء الذين حجبوا غيرهم من أهل الميراث ، في حين أن الممنوعين ليسوا من أهل الميراث.و على هذا فإني ارجح القول بأن المحرومين لا يحجبون أحدا. والله تعالى أعلم وأحكم.

المراجع

[١] ابن ماجه ، الحافظ أبو عبدالله محمد بن يزيد القزويني (ت ٢٧٥ هـ). *سنن ابن ماجه*. القاهرة : دار إحياء الكتب العلمية ، ١٣٧٣هـ .

[٢] الترمذي ، الإمام الحافظ أبو عيسى محمد بن سورة (ت ٢٧٩ هـ). مع شرحه عارضة الأحوذي لإبن العربي (ت ٥٤٣). بيروت : دار إحياء التراث العربي بيروت ، ١٤١٥ هـ .

[٣] أبو داود ، الحافظ سليمان بن الأشعث السجستاني (ت ٢٧٥هـ). سنن أبي داود ، *وبهامشه مختارات من كتاب معالم السنن للخطابي*. تحقيق صدقي محمد جميل. بيروت : دار الفكر ، ١٤١٤هـ.

[٤] ابن العربي ، أبو بكر محمد بن عبدالله (ت ٥٤٣ هـ). *أحكام القرآن*. مراجعة محمد عبدالقادر عطا . بيروت : دار الفكر ، ١٤٠٧هـ.

[٥] الشاطبي ، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى اللخمي (ت ٧٩٠ هـ). *الموافقات في أصول الشريعة*. بيروت : دار المعرفة ، د.ت.

[٦] الحاكم، الحافظ أبو عبدالله محمد بن عبدالله (ت ٤٠٥ هـ). *المستدرك على الصحيحين*. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ.

[٧] القرطبي، أبوعبدالله محمد بن أحمد (ت ٦٧١ هـ). *الجامع لأحكام القرآن*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.

[٨] ابن قدامة، موفق الدين عبدالله بن أحمد (ت ٦٢٠ هـ). *المغني*. القاهرة: هجر، ١٤١٣ هـ.

[٩] ابن أبي شيبة، الحافظ أبو بكر عبدالله بن أبي شيبة (ت ٢٣٢هـ). *مصنف ابن أبي شيبة (الكتاب المصنف)*. بمباى: الدار السلفية، ١٤٠٢هـ.

[١٠] الغزالي، الإمام أبو حامد محمد بن محمد (ت ٥٠٥ هـ). *المستصفى من علم الأصول وبهامشه فواتح الرحموت لعبدالعلي محمد بن نظام الدين الأنصاري*. بولاق: الأميرية، ١٣٢٤ هـ.

[١١] العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي بن حجر (ت ٨٥٢ هـ). *فتح الباري شرح صحيح البخاري*. القاهرة: دار البيان ١٤٠٩ هـ.

[١٢] نظام، الشيخ نظام ومعه مجموعة من علماء الهند. *الفتاوى الهندية*. بولاق: المطبعة الكبرى بولاق، ١٣١٠هـ.

[١٣] السرخسي، أبو بكر محمد بن أبي سهل (ت ٤٨٢ هـ). *المبسوط*. القاهرة: دار السعادة، ١٣٣١هـ.

[١٤] ابن رشد، العلامة محمد بن أحمد (ت ٥٩٥هـ). *بداية المجتهد ونهاية المقتصد*. بيروت: دار المعرفة، ١٤١٨هـ.

[١٥] الخبري، العلامة أبو حكيم عبدالله بن إبراهيم (ت ٤٧٦هـ). *تلخيص الفرائض*. تحقيق ناصر الفريدي. المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم، ١٤١٦هـ.

[١٦] الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب (ت ٤٥٠ هـ). *الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي*. تحقيق الشيخ علي محمد عوض والشيخ عادل عبدالموجود. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٤هـ.

[١٧] ابن منظور، العلامة أبو الفضل جمال الدين الإفريقي المصري (ت ٧١١هـ). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، ١٤١٤ هـ.

[١٨] القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس (ت ٦٨٢ هـ). *الذخيرة*. تحقيق محمد حجي. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٤٠٤هـ.

[١٩] البهوتي، الشيخ منصور بن يونس بن إدريس (من علماء القرن الحادي عشر الهجري). *كشاف القناع عن متن الإقناع*. بيروت: دار عالم الكتب، د. ت.

[٢٠] ابن عابدين ، محمد أمين الشهير بابن عابدين (ت ١٢٥٢ هـ). *حاشية ابن عابدين (رد المحتار على الدر المختار)*. بيروت : دار الفكر ، ١٤١٢هـ.

[٢١] الشوكاني ، الإمام محمد بن علي (ت ١٢٥٥ هـ). *نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار* . بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٣٥٧هـ.

[٢٢] البخاري ، شيخ الإسلام محمد بن إسماعيل (ت ٢٥٦ هـ). *صحيح البخاري* مطبوع مع شرحه *فتح الباري* لابن حجر . القاهرة : دار البيان ، ١٤٠٩ هـ.

[٢٣] ابن كثير ، الإمام الحافظ عماد الدين أبو الفداء إسماعيل الدمشقي (ت ٧٧٤هـ). *تفسير القرآن العظيم*. القاهرة : دار التراث العربي ، د.ت.

[٢٤] الصنعاني ، الحافظ أبوبكر عبدالرزاق بن همام (ت ٢١٩هـ). *مصنف عبدالرزاق (المصنف)*. بيروت : المكتب الإسلامي ، ١٤٠٣ هـ .

[٢٥] داماد أفندي ، المحقق عبدالله بن الشيخ محمد بن سبيمان. *مجمع الأنهر شرح ملتقى الأبحر* . استنبول : دار الطباعة العامرة ، ١٣١٧هـ.

[٢٦] الجصاص ، أبو بكر أحمد بن علي الرازي (ت ٣٧٠ هـ).*أحكام القرآن* . مكة المكرمة : المكتبة التجارية ، ١٤١٣هـ.

[٢٧] ابن حزم ، أبو محمد علي بن أحمد (ت ٤٥٦ هـ).*المحلى* . بيروت : دار الآفاق الجديدة.

[٢٨] النيسابوري ، الإمام الحافظ أبو الحسن مسلم بن الحجاج (ت ٢٦٣ هـ). *صحيح مسلم (الجامع الصحيح)* . استنبول : دار الطباعة العامرة ، ١٣٣٤ هـ.

[٢٩] ابن تيمية ، شيخ الإسلام أحمد بن عبدالحليم (ت ٧٢٨ هـ).*مجموع فتاوى ابن تيمية* . القاهرة : إدارة المساحة العسكرية ، ١٤٠٤هـ.

[٣٠] ابن نجم ، زين الدين الحنفي (ت ٩٧٠ هـ) . *البحر الرائق شرح كنز الدقائق وتكملته لمحمد الطوري*. بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٤١٨ هـ .

[٣١] المدخلي ، يزيد بن محمد بن هادي. *الأفنان الندية شرح منظومة السبل السوية لفقه السنن المروية* . الإسكندرية : دار علماء السلف ، ١٤١٣ هـ .

[٣٢] ابن المنذر ، أبو بكر محمد بن ابراهيم النيسابوري (ت ٣١٨ هـ).*الإجماع*. الرياض : دار طيبة ، ١٤٠٢هـ.

[٣٣] الأحسائي : عبدالعزيز حمد آل مبارك الأحسائي. *تبيين المسالك شرح تدريب السالك إلى أقرب المسالك*. بيروت : دار الغرب الإسلامي ، ١٤١٥هـ .

[٣٤] القرطبي ، شيخ الإسلام أبوعمر يوسف بن محمد بن عبدالبر (ت ٤٦٣هـ).*الكافي في فقه أهل المدينة المالكي*. بيروت : دار الكتب ، ١٤١٣هـ.

[٣٥] النووي، الإمام أبوزكريا يحيى بن شرف (ت ٦٧٦ هـ). *المجموع شرح المهذب مع تكملته للشيخ محمد بخيت المطيعي*. القاهرة: المطبعة المنيرية، ١٣٤٤ هـ.

[٣٦] الكرخي، أبو الحسن عبيد الله بن الحسين (ت ٣٤٠ هـ). *رسالة الإمام أبي الحسن في الأصول مع شواهدها*. القاهرة: مطبعة الإمام، ١٣٩٢هـ.

[٣٧] النووي، الإمام أبوزكريا يحيى بن شرف (ت ٦٧٦ هـ). *روضة الطالبين*. بيروت: المكتب الإسلامي، د.ت.

[٣٨] الدسوقي، شمس الدين الشيخ محمد عمر (ت ١٢٣٠ هـ). *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير للدردير*. بيروت: دار إحياء الكتاب العربي، د.ت.

[٣٩] الآمدي، علي بن محمد، *الإحكام في أصول الأحكام*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٦ هـ.

[٤٠] السيوطي، الإمام جلال الدين عبدالرحمن أبوبكر (ت ٩١١هـ). *الأشباه والنظائر في قواعد وفروع الشافعية*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤١٧ هـ.

[٤١] ابن أنس، الإمام مالك بن انس الأصبحي (ت ١٧٩ هـ). *الموطأ*. مطبوع مع شرحه تنوير الحوالك للسيوطي. بيروت: دار الفكر، ١٤١٦هـ.

[٤٢] العثماني، أبو عبدالله محمد بن عبدالرحمن الدمشقي (من علماء القرن الثامن الهجري). *رحمة الأمة في اختلاف الأئمة*. بيروت: دار الفكر، ١٤١٦ هـ.

[٤٣] الحلبي، إبراهيم بن محمد بن إبراهيم (ت ٩٥٦ هـ). *ملتقى الأبحر*. تحقيق ودراسة وهبي سليمان الألباني. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٩ هـ.

Ibn Massoud's Opinions on Inheritance

Ali Mohammed Al-Omari
Associate Professor, Department of Islamic Studies,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Ibn Massoud, may Allah be pleased with him, had opinions that were at variance with the opinions of other companions of the Prophet, peace and blessing of Allah be on him. These matters were in the *ijthihad* field, interpretative opinions. Of these issues, six in the field of inheritance, become famous because of the uniquencess of his opinion. His opinions in these six matters were adopted by some of these scholars who cam after him and by some of Al-Zahria, those who take things at face value.

This paper presents the most significant evidence that Ibn Massoud used and the evidence of other scholars and the way both sides presented their evidence. The writers found that the evidence presented by the other scholars had more weight on their side than on the side of Ibn Massoud on all six issues.

The researcher finds that judges may take the opinion of Ibn Massoud at a certain time or country in the area of dividing inhertance. This is so because Ibn Massoud's opinions are acceptable and those who disagree with him are not necessarily more accurate.

The researcher collected all the evidence and the proofs offered and showed their bearings on the issues. He also discussed all the evidence and gave his opinion as to which has more weight.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤١٣-٤٤١ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

موقف المترفين من دعوة الرسل

حسين جابر بني خالد

أستاذ مشارك، قسم أصول الدين، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية،

جامعة اليرموك، اربد، الأردن

(قدم للنشر في ١٤٢١/٦/٢٦هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/١٠/٢٠هـ)

ملخص البحث. يهدف هذا البحث إلى بيان مفهوم المترفين في اللغة واصطلاح العلماء، ومعرفة آثار هذه الفئة على أفراد المجتمع، وإلقاء الضوء على أساليب المترفين في وقوفهم ومعاندتهم لدعوة الأنبياء الذين بعثوا فيهم، ثم معرفة الأسباب التي جعلتهم يقفون هذا الموقف السلبي، ومعرفة النتيجة التي ينتهي إليها مصيرهم في الدنيا والآخرة.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فإن البشرية تسعى جاهدة لتعيش حياة آمنة مطمئنة، وتأبى طائفة منهم إلاّ أن تعيش لنفسها فقط، فهي تغرق نفسها في الشهوات والملذات، فتحوّل حياة الذين يعيشون

معهم إلى ظلم وقتل وسلب ونهب، فتنشأ في مثل هذه المجتمعات الخصال القبيحة، وينتشر فيها الفساد، فتكون النهاية المؤلمة للجميع هي التدمير.

والمتتبع لآيات القرآن الكريم يجد أن هذه الطائفة هم معظم المترفين، وهم الذين يقفون من دعوة الرسل عليهم السلام موقف الرفض والعداوة، وأن هذا الموقف يتكرر من أمثالهم في المجتمعات في كل زمان ومكان، فهم من أكبر المعاندين للرسل، والمحرضين لعامة الناس للوقوف في وجه الرسل ودعوتهم، وإلحاق الأذى بهم وبأتباعهم من تعذيب وقتل وتشريد، على الرغم من أن الرسل وأتباعهم يحملون لهؤلاء كل خير وسعادة في الدنيا والآخرة.

لذلك جاءت هذه الدراسة لبحث موقف المترفين من دعوة الرسل مكونة من تمهيد وخمسة مباحث.

وأما التمهيد فقد بينتُ فيه مفهوم المترف لغةً، وذكرت الشواهد على هذا المفهوم من القرآن، وبيّنتُ أنّ معنى المترف يدور حول سعة العيش والبذخ فيه، مع وجود الرياسة والسلطة، وبيّنتُ كذلك تطابق المفهوم اللغوي مع اصطلاح العلماء للمترفين، وما يترتب على هذا المفهوم من غلظة القلب، وإفساد الفطرة، وإصرار على الباطل.

أما المبحث الأول، فقد بيّنتُ فيه أثر المترفين على مجتمعاتهم التي يعيشون فيها، من سيطرةٍ وظلمٍ وتدمير لهذه المجتمعات، للقضاء عليها في نهاية المطاف قضاءً تاماً، وذلك لما يتمتع به المترفون من سلطة على أقوامهم، وانقيادٍ لهم، لذلك سلّط الله تعالى العذاب الشديد عليهم، وهو عذاب عام شامل.

وأما المبحث الثاني، فقد بيّنتُ فيه موقفهم من دعوة الرسل، وهو متمثل بالرفض التام لكل ما جاءوا به، وعدم الاستجابة لدعوتهم مهما رافقها من أدلة صادقة على صحة دعوتهم، وأوردت بعض الآيات التي تحدثت عن موقفهم هذا، وأنهم - أي

المترفون- يقلدون بعضهم بعضاً في كل زمان، وذلك برفضهم لدعوة الرسل عليهم السلام.

وأما المبحث الثالث، فقد بيّنتُ فيه الدواعي التي جعلت المترفين يقفون هذا الموقف العدائي لدعوة الرسل، وهي إغراقهم في الملذات، مما جعل ذلك حائلاً بينهم وبين الاستجابة لنداء الخير، وامتثالهم لأمر الله تعالى في سلوكهم وتصرفاتهم، والذي سيؤدي إلى تحجيم ترفهم وبذخهم، وضياع سلطانهم وسيطرتهم على مجتمعاتهم، وفقدانهم لهذه المكانة الرفيعة التي يتمتعون فيها بين شعوبهم.

وأما المبحث الرابع، فقد بيّنتُ فيه الأساليب التي اتخذها المترفون في مقاومة دعوة الرسل، وهي اتهامهم بالكذب، والسحر، والسّفه، والجنون، وأنّ ما يأتون به من آيات بيّنات هو شعر، وتهديدهم للأنبياء بالقتل أو الضرب أو الطرد، في حالة إصرارهم على دعوتهم، وقولهم بأنّ القرآن الكريم أساطير وخرافات، وخداعهم لعامة الناس بما عندهم من نعيم بأنهم مقربون إلى الله تعالى، وطلبهم من الرسل ما يقصد به التعجيز والاستهتار.

وأما المبحث الخامس، فقد بيّنتُ فيه مآل المترفين في الحياة الدنيا، من قتل على أيدي المؤمنين، واستئصالهم لهم كما حصل لقوم هود، وقوم لوط وغيرهم من الأمم المستكبرة، أو خسِف بهم وبممتلكاتهم كما حصل لقارون؛ وأما يوم القيامة فينتظرهم عذاب أليم في نار جهنم وبئس المصير.

نتائج البحث، وقد ذكرت فيه النتائج التي توصلت إليها من خلال البحث.

وفي الختام أسأل الله تعالى أن أكون قد وُفّقت في عرض هذا الموضوع على حسب ما يسّره الله تعالى لي من معلومات، وأن ينفع به المسلمين. وأن يغفر لي ما أخطأت فيه وما قدّمت وأخّرت، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

التمهيد

قبل أن نبحث موقف المترفين من دعوة الرسل لا بد لنا أن نتعرف على مفهوم المترف في اللغة وكذلك مفهوم المترف عند علماء المسلمين.

مفهوم المترف: ورد في قاموس اللغة أن الترفة بالضم: النعمة وسعة العيش، وأترفته النعمة وسعة العيش أي أطغته، وقيل أترفته نعمه، ومنه قوله تعالى: ﴿ مَآ أُتۡرِفُواْ ﴾ [هود، آية ١١٦]، أي ما نعّموا. وترفته تتريفاً أي أطرته. وأترف فلان: أصر على البغي، وإنما سمي المتنعّم المتوسّع في ملاذّ الدنيا وشهواتها مترفاً لأنه مطلق له لا يمنع من تنعّمه، والمترف الجبّار وبه فسّر قوله تعالى: ﴿ أَمَرۡنَا مُتۡرَفِيهَا ﴾ [الإسراء، آية ١٦]، أي جباريها، وقيل أولي الترفة، أراد رؤساءها وقادة الشر منها. وتترف أي تنعّم واستغرق وطغى، نقله الزمخشري والصاغاني [١، جـ٦، ص ص٤٩، ٥٠]. وقيل التتريف حسن الغذاء، وصبيّ مترف إذا كان منعّم البدن مدللاً [٢، جـ١٠ ص٣٦٠].

ومن الملاحظ أن المعنى اللغوي للمترف يدور حول سعة العيش والبذخ فيه، مع وجود الرياسة والسلطة، لتمكينه من إطلاق نفسه في الشهوات، وطلب المزيد من ملاذ الدنيا، والتفنّن في تحصيلها حتى تطغيه عن أمر الله والوقوف عند حدوده، كما قال تعالى: ﴿ كَلَّآ إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَيَطۡغَىٰٓ ۝ أَن رَّءَاهُ ٱسۡتَغۡنَىٰٓ ﴾ (العلق، الآيتان ٦، ٧).

ولذلك جاء وصف المترفين عند العلماء مطابقاً لما ورد في مفهوم اللغة، "فالمترفون في كل أمة هم طبقة الكبراء الناعمين، الذين يجدون المال والخدم والراحة، فينعمون بالدعة والراحة والسيادة، حتى تترفهم نفوسهم -أي تطغيهم- وترتع في الفسق والمجون، وتستهتر بالقيم والمقدسات والكرامات، وتنتهك الأعراض، وتعتدي على الحرمات، وهم الذين ينهشون في الأمة، حتى تفقد الأمة عناصر قوتها، وأسباب بقائها فتهلك وتطوى صفحتها" [٣، جـ١٥، ص٢٢١٧].

"فإتراف النعمة للإنسان إذن إبطارها وإطغاؤها له، وذلك إشغال لنفسه حتى يغفل عمّا هو مطلوب منه، فيكون الإنسان بذلك مترفا، متعلّقاً بما عنده من نعم الدنيا وما يطلبه منها سواءً أكانت قليلة أم كثيرة.

فالترف يغلّظ القلوب، ويفقدها الحساسية، ويفسد الفطرة، فلا ترى دلائل الهداية، فتستكبر على الهدى، وتصر على الباطل، ولا تتفتح للنور" [٣، جـ٢٢ ، ص٢٩١٠].

ونظراً لما يولّده الترف في نفوس أصحابه من التكبّر على المجتمعات التي يعيشون فيها فلا بدّ لنا أن نلقي الضوء على مفهوم الكبر.

فالكبر لغة بالكسر: "العظمة، وكذلك الكبرياء، وكبر الشيء بسكون الباء: معظمه. قال تعالى: ﴿ وَٱلَّذِى تَوَلَّىٰ كِبْرَهُۥ ﴾ (النور، آية١١) [٤، جـ٢ ، ص٨٠١].

والكبر اصطلاحاً: هو توهم الشخص نفسه أنه أمر عظيم فوق ما هو، وهذا هو الاختيال والخيلاء والمخيلة، وهو أن يتخيّل عن نفسه ما لا حقيقة له.

والمتكبر يريد العلوّ في الأرض والفخر على الناس وإرادة الرئاسة والسلطان، حتى يبلغ به الأمر إلى مزاحمة الربوبية كفرعون، ومزاحمة النبوة.

وقد قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ ﴾ (لقمان، آية ١٨)، وقال عليه الصلاة والسلام: "الكبر بطر الحق وغمط الناس" فبطر الحق جحده ودفعه [٥، جـ٢ ، ص٨٩؛ ٦، جـ٢ ، ص٣٤٦].

وأما مفهوم الرسل لغة فيقال: "أرسلتُ فلاناً في رسالة فهو مرسل ورسول، والجمع رُسْلٌ ورُسُلٌ. والرسول أيضاً الرسالة ومنه قول ابن كثير:

لقد كذب الواشون ما بحتُ عندهم بسرٍّ ولا أرسلتهم برسول

وقوله تعالى: ﴿ إِنَّا رَسُولُ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ (الشعراء، آية ١٦) ولم يقل رسل رب العالمين لأنّ فعولاً وفعيلاً يستوي فيها المذكر والمؤنث والواحد والجمع، مثل عدو وصديق" [٤، جـ٤ ، ص١٧٩].

وأما مفهوم الرسول اصطلاحاً فهو "المكلف من قبل الله تعالى بتبليغ شريعته لخلقه، وهذه النبوّة اصطفاء من الله تعالى، ويدل على ذلك قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ ٱصْطَفَىٰٓ ءَادَمَ وَنُوحًا وَءَالَ إِبْرَٰهِيمَ وَءَالَ عِمْرَٰنَ عَلَى ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ (آل عمران، آية ٣٣) [٧، ص٢٦٧].

المبحث الأول : أثر المترفين على مجتمعاتهم

عرفنا فيما سبق أن المترفين يتمتعون بمنزلة مهمة في المجتمع، فهم الوجهاء والرؤساء، وهم أهل الرأي النافذ نظرا لمركزهم الاجتماعي، وما هم فيه من وضع مالي وسيطرة على من حولهم، فهم يملكون المال والسلطان، وهما من أكبر عوامل خضوع المجتمع لمن يملكهما.

وأثر المترفين في مجتمعاتهم ظاهر جدا، إذ إن الناس يتأثرون بالأحوال أكثر من تأثرهم بالأقوال، فحال الشخص هو الذي يفرض قبول رأيه في المجتمع، وليس ما يقوله، كما قال الشاعر في امرأة شيخه [٨، جـ١ ، ص٩٢].

إذا قالت حذام فصدقوها فإن القول ما قالت حذام

والمترفون جبارون ومتسلطون على أقوامهم، والناس منقادون إليهم ومتأثرون بآرائهم إما طوعا للانخداع بما هم عليه من حال، وإما كرها وخوفا من بطشهم وتسلطهم، ولذلك فإن دورهم في المجتمعات خطير جدا، لانقياد عامة الناس إليهم، وخوفهم الشديد من مخالفتهم.

"لذلك نجد أن القرآن الكريم قدجعل الأخذ عليهم في العذاب كما ورد في قوله تعالى: ﴿ حَتَّىٰٓ إِذَآ أَخَذۡنَا مُتۡرَفِيهِم بِٱلۡعَذَابِ ﴾ (المؤمنون، آية ٦٤)، لأنهم الذين أضلوا عامة قومهم، ولولا نفوذ كلمتهم على قومهم لاتبعت الدهماء الحق، لأن العامة أقرب إلى الإنصاف إذا فهموا الحق، بسبب سلامتهم من معظم دواعي المكابرة من توقع تقلّص سؤدد وزوال نعيم" [٩، جـ١٨ ، ص٨٢].

والمترفون يتسببون في تدمير مجتمعاتهم والقضاء عليها قضاء تاما، بسبب فسقهم وانتهاكهم لحرمات الله تعالى، فعند ذلك يأمر الله تعالى بتدمير ذلك المجتمع الذي يعيث فيه المترفون فساداً. قال تعالى: ﴿ وَإِذَآ أَرَدۡنَآ أَن نُّهۡلِكَ قَرۡيَةً أَمَرۡنَا مُتۡرَفِيهَا فَفَسَقُواْ فِيهَا فَحَقَّ عَلَيۡهَا ٱلۡقَوۡلُ فَدَمَّرۡنَٰهَا تَدۡمِيرٗا ﴾ (الإسراء، آية ١٦). "فالله سبحانه وتعالى إذا أراد أن يهلك أهل قرية بعد قيام الحجة عليهم، وإرسال الرسل إليهم، أمر مترفيها، أي رؤساءها وسادتها بالطاعة واتباع الرسل أمراً بعد أمر، فكرّر عليهم، وبيّنة بعد بيّنة تأتيهم بها، إعذاراً للعصاة وإنذاراً لهم، وتوكيداً للحجة عليهم، ففسقوا فيها بالمعاصي، وأبوا إلا تماديا في العصيان والكفران، فوجب حينئذ عليها الوعيد، فأهلكناها إهلاكا، وإنما خص المترفين وهم المنعمون والرؤساء بالذكر، لأن غيرهم تبع لهم، فيكون الأمر لهم أمرا لأتباعهم، وقد روي عن ابن عباس وسعيد بن جبير أن معناه: أمرناهم بالطاعة فعصوا وفسقوا، ومثله أمرتك فعصيتني، ويشهد لصحة هذا التأويل الآية المتقدمة وهي قوله تعالى: ﴿ مَّنِ ٱهۡتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَهۡتَدِي لِنَفۡسِهِۦ ﴾ إلى قوله تعالى: ﴿ وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّىٰ نَبۡعَثَ رَسُولٗا ﴾" (الإسراء، آية ١٥) [١٠، جـ١٥ ، ص٣٠].

"فإهلاك القرية هنا إهلاك استئصال، لم يبق منها شيء أبدا، فهو تدمير وتخريب بالكامل، وذلك لتمردهم واجتراحهم السيئات، وارتكابهم كبائر الإثم والفواحش" [١١، جـ١٥، ص٢٥]. قال القاشاني: "إن لكل شيء في الدنيا زوالا، وزواله بحصول

استعداد يقتضي ذلك. وكما أن زوال البدن بزوال الاعتدال، وحصول انحراف يبعده عن بقائه وثباته، فكذلك هلاك المدينة وزوالها بحدوث انحراف فيها عن الجادة المستقيمة التي هي صراط الله، وهي الشريعة الحافظة للنظام.

فإذا جاء وقت إهلاك القرية، فلا بد من استحقاقها للهلاك، وذلك بالفسق والخروج عن طاعة الله، فلما تعلّقت إرادته تعالى بإهلاكها، تقدمه أولاً بالضرورة فسق من أصحاب الترف والتنعم، بطراً وأشراً بنعمة الله واستعمالاً لها فيما لا ينبغي، وذلك بأمر من الله وقدر منه، لشقاوة تلزم استعداداتهم، وحينئذ وجب إهلاكهم" [١٢، جـ١٠، ص٢١٥].

"وقيل: إن معنى قوله تعالى: ﴿ أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا ﴾ (الإسراء،آية ١٦)، أي أكثرنا مترفيها في المجتمع، أي جعلنا أكثر أفراد المجتمع من المترفين الفاسقين، فأصبحوا هم الصبغة المعروفة والمشاهدة في المجتمع الذي يعيشون فيه، فاستحقوا بذلك عذاب الله تعالى بتدميرهم وإهلاكهم جميعا" [١٣، جـ٢، ص٢٤٢].

أقول: وهذا المعنى يؤكده جواب النبي صلى الله عليه وسلم لعائشة رضي الله عنها، عندما سألته قائلة: أنهلك وفينا الصالحون؟ قال: "بلى إذا أكثر الخبث" [١٤، جـ١٣ ص١١]. والفتنة عندما تقع بقوم ليست مقتصرة على الظالمين الفاجرين منهم، بل إنها تتعدى ذلك لتشمل كل أفراد المجتمع الذين يعيشون معهم، قال تعالى: ﴿وَٱتَّقُواْ فِتْنَةً لَّا تُصِيبَنَّ ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ مِنكُمْ خَآصَّةً وَٱعْلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلْعِقَابِ﴾ (الأنفال، آية ٢٥). وقيل: معنى قوله تعالى: ﴿ أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا ﴾ (الإسراء، آية ١٦) "أي جعلنا المترفين أمراء ومسؤولين عن المجتمع الذي هم فيه، فعاثوا في الأرض فساداً فاستحقوا هم ومن معهم الإهلاك والتدمير" [١٥، جـ٥، ص١٦٣].

المبحث الثاني: موقف المترفين من دعوة الرسل

لقد وقف المترفون في مختلف العصور من دعوة الرسل الذين أرسلوا إليهم موقفاً واحداً، لم يتغيّر ولم يتبدّل، وإن تغيّر الزمان وتبدّل المكان، وهو الرفض لما جاءت به الرسل، ومناصبتهم العداوة والبغضاء. ومعظم المكذبين من الأمم هم أهل النعم وسعة العيش، قال تعالى: ﴿ وَذَرْنِي وَالْمُكَذِّبِينَ أُولِي النَّعْمَةِ وَمَهِّلْهُمْ قَلِيلًا ﴾ (المزمل، آية ١١).

ومما ورد في القرآن الكريم عن المترفين قوله تعالى: ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا فِي قَرْيَةٍ مِّن نَّذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا بِمَا أُرْسِلْتُم بِهِ كَافِرُونَ ﴾ [سبأ، آية ٣٤]. "فالله تعالى يقول مسلياً نبيّه محمداً صلى الله عليه وسلم، وآمراً له بالتأسي بمن قبله من الرسل، ومخبره بأنه ما بعث نبياً في قرية إلا كذبه مترفوها، واتبعه ضعفاؤها، كما حصل مع نوح وصالح عليهما السلام من قبله" [١٦ ، جـ٣ ، ص٥٤٨].

"وكلما بعث نذير إلى قومه ينذرهم بأس الله من أن ينزل بهم على معصيتهم لله تعالى، قال كبراؤهم ورؤساؤهم في الضلالة كما قال قوم فرعون من المشركين به، إنا بما أرسلتم به من النذارة، وبعثتم به من توحيد الله والبراءة من الآلهة والأنداد كافرون" [١٧ ، جـ٢٢ ، ص٦٦].

ويذكر الله تعالى كذلك حكاية عن المتكبرين من قوم صالح قوله تعالى: ﴿ قَالَ الْمَلَأُ الَّذِينَ اسْتَكْبَرُوا مِن قَوْمِهِ لِلَّذِينَ اسْتُضْعِفُوا لِمَنْ آمَنَ مِنْهُمْ أَتَعْلَمُونَ أَنَّ صَالِحًا مُّرْسَلٌ مِّن رَّبِّهِ قَالُوا إِنَّا بِمَا أُرْسِلَ بِهِ مُؤْمِنُونَ . قَالَ الَّذِينَ اسْتَكْبَرُوا إِنَّا بِالَّذِي آمَنتُم بِهِ كَافِرُونَ ﴾ (الأعراف، الآيتان ٧٥، ٧٦). "قال هؤلاء المتكبرون للمؤمنين به من أهل المسكنة من أتباع صالح وهم دونهم في الشرف والسؤدد: إنّا أيها القوم بالذي آمنتم به وصدقتم به بنبوّة صالح، وأن الذي جاء به حق من عند الله كافرون، وجاحدون ومنكرون لا نصدقه به ولا نقر" [١٧ ، جـ٨ ، ص١٣٢]

. "وقيل إنّ رئيس قوم صالح جندع بن عمر ومن معه قد آمن ولكن صدّ غيرهم عن الاستجابة ذؤاب ابن عمرو والحباب صاحب أوثانهم استكبارا" [١٦، جـ٢، ص٢٢٨]. وقوله تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ مَآ أَرۡسَلۡنَا مِن قَبۡلِكَ فِي قَرۡيَةٖ مِّن نَّذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتۡرَفُوهَآ إِنَّا وَجَدۡنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٖ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّقۡتَدُونَ ﴾ (الزخرف، آية ٢٣).

"ومثل هذا المقال المتناهي في الشناعة -وهو الاحتجاج بما كان عليه الآباء- قالت الأمم من قبلك لإخوانك يا محمد من الأنبياء، فلم نرسل قبلك في قرية رسولاً إلا قال رؤساؤها وكبراؤها: إنا وجدنا آباءنا على ملة ودين وإنا على منهاجهم سائرون، نفعل مثل ما فعلوا، ونعبد ما كانوا يعبدون. فقومك أيها الرسول ليسوا ببدع في الأمم، فهم قد سلكوا نهج من قبلهم من أهل الشرك في إجاباتهم بما أجابوك به، واحتجاجهم بما احتجوا به لمقامهم على دينهم الباطل" [١١، جـ٢٥، ص٨٠].

فالتشبث إذاً بذيل التقليد من المترفين، ليس أمراً خاصاً في أمة من الأمم، بل هو دأب المترفين في كل زمان ومكان، فالترف الذي ورثوه عن الآباء والأجداد، هو الذي يدعوهم إلى التقليد وعدم الإمعان والنظر في الحق وأتباعه.

ولذلك فإننا نجدهم في المجتمعات المعاصرة يقفون في وجه الدعاة والوعاظ، يناصبوهم العداء، ويتصدون لدعوتهم، ويشوّشون عليها للحيلولة بينهم وبين أفراد المجتمع لمنعهم من الاستجابة لهم.

فهم يعرفون أنّ دخول هذه المجتمعات في دين الله، يكشف لهم عن حقائق هؤلاء المترفين، فتزول مكانتهم وما كانوا يتمتعون بسببها من تسلّط عليهم.

المبحث الثالث: دواعي وقوف المترفين من الرسل وأتباعهم هذا الموقف

إذا نظرنا إلى ما عليه المترفون من أحوال، فإننا نستطيع معرفة سبب هذا العداء الشديد الذي نجده بين المترفين ودعوة الرسل، ومن خلال ذلك يمكننا أن نذكر الأسباب التالية:

١ - إن ما يتمتع به المترفون من سعة العيش وإغراق لأنفسهم في الملذات، غطى على عقولهم وأحاسيسهم تجاه ما يطلب منهم، فأصبحت عقولهم وجوارحهم لا تستجيب إلا لتلك الأحوال التي هم عليها، فلذلك لا يستطيعون إمعان النظر في أهمية ما جاء به الرسل، وإدراك الخير في هذه الدعوات التي تعود عليهم بالنفع العظيم في الحياة الدنيا والآخرة.

٢ - معرفتهم بأن استجابتهم للرسل ستقيدهم في الإنفاق والتصرف في الأموال ضمن قواعد منضبطة حسب الأصول الشرعية التي يطالبهم بها الدين. وهذا أمر لا يقبلون به أبدا، خاصة وأنهم قد أدمنوا على هذه الأحوال التي هم عليها، فكيف يسلمون بسهولة في تركها، وتحمل فراقها بعد أمد بعيد من التعايش معها؟ وإذا فعل أحدهم فعلا من هذه الأفعال المخالفة للشرع عوقب على ذلك، فكيف يخضع المترف نفسه لهذا النظام الذي يحاسبه على كل صغيرة وكبيرة؟

٣ - ما هم عليه من رئاسة وجاه وسلطان، فهم الآمرون الناهون، وإليهم يرجع الأمر كله في شؤون الذين يعيشون معهم، يقتلون ويظلمون ويسلبون، ويفعلون كل شيء يريدون فعله، دون أن يستطيع أحد أن يقول لهم لم أو كيف. فإذا اتبعوا الرسل فإن الأمر سيكون عند ذلك لله ورسوله، والناس في مجتمعهم هم الذين يقررون إن كانوا يصلحون للقيادة وولاية الأمر، وذلك حسب معايير الشرع، الذي جاء به الرسل أم لا، فهم يعلمون تمام العلم بأن القيادة وإطلاق اليد في أمور المجتمع الذي هم عليه سيتحول عنهم، ويصبحون مثلهم مثل غيرهم محاسبين أمام شرع الله الذي لا فرق في تطبيقه بين غني وفقير، وآمر ومأمور، وقوي وضعيف.

٤ - إحساس المترفين بأن لهم مكانة مرموقة في المجتمع لا يصل إليها إلا من كان مثلهم، فكيف يقبلون لأنفسهم التعايش مع من أدنى منهم منزلة في الجاه والسلطان،

والمال والممتلكات خاصة وأن معظم أتباع الرسل في بداية الدعوة هم من هؤلاء الضعفاء والمساكين والفقراء؟

لذلك جعلوا وجود أمثال هؤلاء في صفوف أتباع الرسل حجة على عدم قبولهم لدعوتهم، واستجابتهم لهم، قال تعالى حكاية عنهم: ﴿ فَقَالَ ٱلْمَلَأُ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ مِن قَوْمِهِۦ مَا نَرَىٰكَ إِلَّا بَشَرًا مِّثْلَنَا وَمَا نَرَىٰكَ ٱتَّبَعَكَ إِلَّا ٱلَّذِينَ هُمْ أَرَاذِلُنَا بَادِىَ ٱلرَّأْىِ وَمَا نَرَىٰ لَكُمْ عَلَيْنَا مِن فَضْلٍۭ بَلْ نَظُنُّكُمْ كَـٰذِبِينَ ﴾ (هود، آية٢٧). ولذلك طلبوا من الرسل طرد هؤلاء الضعفاء والمساكين إذا ما أرادوا منهم الإيمان بدعوتهم، مع أنهم ليسوا صادقين في دعواهم، وإنما الهدف ضرب مصداقية الرسل في احترام الناس جميعا، وإظهار التناقض في دعوتهم، قال تعالى حكاية عن نوح مع قومه: ﴿ وَمَآ أَنَا۠ بِطَارِدِ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ ۚ إِنَّهُم مُّلَـٰقُوا۟ رَبِّهِمْ وَلَـٰكِنِّىٓ أَرَىٰكُمْ قَوْمًا تَجْهَلُونَ ﴾ (هود، آية ٢٩).

وهذه الدواعي التي تجعل هؤلاء المترفين يرفضون الاستجابة لدعوة الرسل، نجدها كذلك في المجتمع المعاصر، فما لدى معظم هؤلاء المترفين المعاصرين من أموال وممتلكات، وما يتمتعون به من تصرف مطلق في أمور حياتهم وغيرهم ممن يتعايشون معهم، وما هم عليه من رئاسة وشعور بأنهم أفضل من غيرهم، يجعلهم يرفضون هذه الدعوة، لأنها تجعلهم مسؤولين عن كل ما يصدر منهم أمام الشرع، فكيف يقبلون بزوال هذه الأمور التي أشربت في نفوسهم؟

المبحث الرابع: الأساليب التي اتخذها المترفون في مقاومة دعوة الرسل

اتخذ المترفون أساليب متعددة من أجل الحيلولة بين قومهم وأتباعهم للحق والاستجابة للرسل في دعوتهم، ونظرا لما يتمتع به المترفون من مكانة في المجتمع، فهم الوجهاء والأغنياء وأصحاب السلطة في أقوامهم، فإن الناس يتأثرون بأقوالهم ويصدقون

بها، كما أخبر الله تعالى عن تأثر المجتمع بأقوال المنافقين في قوله تعالى: ﴿ لَوْ خَرَجُواْ فِيكُم مَّا زَادُوكُمْ إِلَّا خَبَالًا وَلَأَوْضَعُواْ خِلَٰلَكُمْ يَبْغُونَكُمُ ٱلْفِتْنَةَ وَفِيكُمْ سَمَّٰعُونَ لَهُمْ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌۢ بِٱلظَّٰلِمِينَ ﴾ (التوبة، آية ٤٧).

والضعفاء وعامة الناس في أي مجتمع مولعون بتقليد الأقوياء وأصحاب السلطة، وتنفيذ ما يطلبونه منهم تحقيقا لمصالحهم من جهة، والسلامة من أذاهم وضررهم من جهة أخرى، فمن هذه الأساليب:

١ - اتهام الرسل بالكذب فيما يقولون أو يخبرون عنه من أخبار، حتى لا تقع هذه الأخبار موقع التأثير في نفوس الناس، وهذا الأسلوب وهو اتهام الرسل بالكذب أمر متوارث بين المترفين في كل زمان ومكان، كأنهم قد تواصوا به فيما بينهم، ليكون موقفهم واحداً في كل عصر، قال تعالى: ﴿ وَٱنطَلَقَ ٱلْمَلَأُ مِنْهُمْ أَنِ ٱمْشُواْ وَٱصْبِرُواْ عَلَىٰٓ ءَالِهَتِكُمْ ۖ إِنَّ هَٰذَا لَشَىْءٌ يُرَادُ ۝ مَا سَمِعْنَا بِهَٰذَا فِى ٱلْمِلَّةِ ٱلْءَاخِرَةِ إِنْ هَٰذَآ إِلَّا ٱخْتِلَٰقٌ ﴾ (ص، الآيتان ٦، ٧).

"وانطلق الأشراف من هؤلاء الكفار من قريش قائلين: امضوا فاصبروا على دينكم وعبادة آلهتكم، وأن هذا الذي يدعوكم إليه محمد، يطلب به الاستعلاء علينا، وأن نكون له فيه أتباعا، ولسنا مجيبيه إلى ذلك. ولم نسمع بهذا الذي يدعونا إليه من البراءة من جميع الآلهة إلا من الله تعالى ذكره، والمقصود بالملة الأخرة النصارى، أو ما سمعنا بهذا في دين قريش، وقيل إن الملأ الذين انطلقوا نفر من مشيخة قريش منهم أبو جهل، والعاص بن وائل، والأسود بن عبد يغوث [١٧، جـ٢٣، ص ص١٢٦-١٢٧]، فهم، أي قريش، يتهمون النبي صلى الله عليه وسلم بأنه ابتدع هذا القرآن من عند نفسه، وينسبه إلى الله افتراء."

وقد قال قوم صالح كذلك عن نبيهم بمثل ما قال قوم محمد عليه السلام، كما يذكر القرآن الكريم حكاية عنهم، قال تعالى: ﴿ أَءُلْقِىَ ٱلذِّكْرُ عَلَيْهِ مِنۢ بَيْنِنَا بَلْ هُوَ كَذَّابٌ أَشِرٌ

سَيَعْلَمُونَ غَدًا مَّنِ ٱلْكَذَّابُ ٱلْأَشِرُ ﴾ (القمر، الآيتان ٢٥، ٢٦). "فهم قد رموا صالحاً عليه السلام بالكذب، وقالوا عنه بأنه متجاوز في حد الكذب، والله تعالى يهددهم ويتوعدهم بأنهم سيرون فيما بعد من هو الكذاب المتجاوز في كذبه " [١٦، جـ٤ ، ص٢٨٤].

٢- اتهام الرسل بالسحر فيما أتوا به من آيات بينات على صدق دعوتهم ورسالتهم، وهذا أسلوب آخر من أساليب المترفين لصرف اهتمام الناس بدعوة الرسل، والاعتقاد بأنهم سحرة، مثلهم مثل غيرهم الذين يريدون السيطرة على عقول من يسحرونهم. قال تعالى: ﴿ وَعَجِبُوٓاْ أَن جَآءَهُم مُّنذِرٌ مِّنْهُمْ وَقَالَ ٱلْكَٰفِرُونَ هَٰذَا سَٰحِرٌ كَذَّابٌ ﴾ (ص، آية ٤)، "وهؤلاء هم سادة قريش وأساطينها، الذين تعجبوا من أن يكون الرسول منهم يعرفون نسبه وأخلاقه، وقاموا باتهامه بالسحر والكذب، من أجل صرف الناس عن قبول دعوته والتأثر بما يدعو اليه تماما مثل قول السابقين في حق رسلهم" [١٨، جـ٤ ، ص٤٢٠].

ويبين الله تعالى لنبيّه عليه السلام أن هذا الاتهام قد فعلته الأمم السابقة لقريش في رسلهم، الذين أحل الله بهم نقمته كقوم نوح وعاد وثمود وفرعون وقومه، ما أتى هؤلاء من نبيّ من الأنبياء إلا قالوا كما قالت قريش ساحر أو مجنون، ويقول تعالى ذكره: أأوصى أوائلهم وآباؤهم الماضون من قبلهم قريشاً بتكذيب محمد عليه الصلاة والسلام، فقبلوا ذلك منهم، قال تعالى: ﴿ كَذَٰلِكَ مَآ أَتَى ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِم مِّن رَّسُولٍ إِلَّا قَالُواْ سَاحِرٌ أَوْ مَجْنُونٌ ۝ أَتَوَاصَوْاْ بِهِۦ بَلْ هُمْ قَوْمٌ طَاغُونَ ﴾ (الذاريات، الآيتان ٥٢، ٥٣) [١٧، جـ٢٧، ص١٧]. وكذلك قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْمُدَّثِّرُ ۝ قُمْ فَأَنذِرْ ۝ وَرَبَّكَ فَكَبِّرْ ﴾ (المدثر، الآيتان ١، ٢)، "نزلت هذه الآيات عندما صنع الوليد بن المغيرة طعاماً لسادة قريش، فلما أكلوا منه قال: ما تقولون في هذا الرجل؟ -يعني محمداً عليه الصلاة والسلام- فقال بعضهم ساحر، وقال بعضهم ليس بساحر، وقال بعضهم كاهن، وقال بعضهم ليس بكاهن، وقال بعضهم شاعر، وقال بعضهم ليس بشاعر، وقال بعضهم بل سحر يؤثر، فأجمع

أمرهم على أنه سحر يؤثر، فلما بلغ النبي عليه السلام حزن وقنع رأسه، وتدثر فأنزل الله تعالى هذه الآيات" [٦، جـ٤ ص٤٧٠].

"وكذلك يخبر القرآن الكريم عن قوم عيسى الذين اتهموه أيضا بالسحر، قال تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ عِيسَى ٱبْنُ مَرْيَمَ يَٰبَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ إِنِّى رَسُولُ ٱللَّهِ إِلَيْكُم مُّصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَىَّ مِنَ ٱلتَّوْرَىٰةِ وَمُبَشِّرًۢا بِرَسُولٍ يَأْتِى مِنۢ بَعْدِى ٱسْمُهُۥٓ أَحْمَدُ ۖ فَلَمَّا جَآءَهُم بِٱلْبَيِّنَٰتِ قَالُوا۟ هَٰذَا سِحْرٌ مُّبِينٌ ﴾ (الصف، آية ٦). وها هو فرعون وهامان وقارون يقولون بمقالة من سبقهم كذلك في حق موسى عليه السلام، عندما جاءهم بالبينات الدالة على صدق نبوته أنه ساحر كذاب، قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا مُوسَىٰ بِـَٔايَٰتِنَا وَسُلْطَٰنٍ مُّبِينٍ ۝ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ وَهَٰمَٰنَ وَقَٰرُونَ فَقَالُوا۟ سَٰحِرٌ كَذَّابٌ ﴾ (غافر، الآيتان ٢٣، ٢٤). فالله سبحانه وتعالى يخبر نبينا عليه الصلاة والسلام مسليا له في تكذيب قومه، ومبشرا له بأن العاقبة والنصرة له في الدنيا والآخرة، كما جرى لموسى بن عمران عليه السلام، فإن الله أرسله بالآيات البينات، والدلائل الواضحات والسلطان وهو الحجة والبرهان، إلى فرعون وملئه فكذبوه وجعلوه ساحرا مجنونا مموها كذابا في أن الله أرسله" [١١، جـ٤، ص٨٣].

٣ - اتهامهم للرسل بالسفه: وهو قلة العقل وعدم حسن التصرف في الأمور، وهذا بدوره يصرف الناس عن دعوة الرسل، لمعرفتهم من حال السفيه أنه لا يتابع فيما يقول ولا يعول على قوله، قال تعالى حكاية عن قوم هود: ﴿ قَالَ ٱلْمَلَأُ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ مِن قَوْمِهِۦٓ إِنَّا لَنَرَىٰكَ فِى سَفَاهَةٍ وَإِنَّا لَنَظُنُّكَ مِنَ ٱلْكَٰذِبِينَ ۝ قَالَ يَٰقَوْمِ لَيْسَ بِى سَفَاهَةٌ وَلَٰكِنِّى رَسُولٌ مِّن رَّبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ۝ أُبَلِّغُكُمْ رِسَٰلَٰتِ رَبِّى وَأَنَا۠ لَكُمْ نَاصِحٌ أَمِينٌ ﴾ (الأعراف، الآيات ٦٦-٦٨).

"يخبر الله تعالى أن السادة والرؤساء من قوم هود الذين كفروا وجحدوا توحيد الله، وأنكروا رسالة هود إليهم قالوا عنه: إنا نراك يا هود في ضلالة عن الحق والصواب بترك

ديننا وعبادة آلهتنا، وإنا لنظنك كاذباً في قيلك إني رسول من رب العالمين، فقال لهم هود يا قوم ليس بي ضلالة عن الحق والصواب، ولكني رسول من الله فأنا أبلغكم رسالات ربي وأؤديها إليكم كما أمرني ربي. وأنا لكم في أمري إياكم بعبادة الله دون سواه من الأنداد والآلهة، ودعاؤكم إلى تصديقي فيما جئتكم به من عند الله ناصح فاقبلوا نصيحتي، فأنا أمين على وحي الله، وعلى ما أمّنني الله عليه من الرسالة، لا أكذب فيه ولا أزيد، ولا أبدل بل أبلغ ما أمرت به كما أمرت" [١٧، جـ٨، ص ص٢١٥، ٢١٦]. ثم يتبعون تشكيكهم بشخصية هود بأنه ممسوس من بعض آلهتهم، وجعلوا من فعل بعض الآلهة تهديداً للناس بأنه لو تصدى له جميع الآلهة لدكوه دكا، والاعتراء النزول والإصابة، فهو إذن ليس بعاقل تماماً، يعي ويدرك ما يقول. قال تعالى حكاية عن قيلهم: ﴿ إِن نَّقُولُ إِلَّا ٱعْتَرَىٰكَ بَعْضُ ءَالِهَتِنَا بِسُوٓءٍ ﴾ (هود، آية ٥٤).

٤ - اتهام الرسل بالجنون: ولما أرسل الله تعالى نبيّه موسى عليه السلام إلى فرعون اتهمه بالإضافة إلى السحر بأنه مجنون، قال تعالى حكاية عنه: ﴿ وَفِى مُوسَىٰٓ إِذْ أَرْسَلْنَٰهُ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ بِسُلْطَٰنٍ مُّبِينٍ ۝ فَتَوَلَّىٰ بِرُكْنِهِۦ وَقَالَ سَٰحِرٌ أَوْ مَجْنُونٌ ﴾ (الذاريات، آية ٣٨). "أي أن الله تعالى أرسل موسى بدليل باهر، وحجة قاطعة، فأعرض عما جاء به من الحق المبين استكباراً وعناداً، وغلب على قومه وقال: لا يخلو أمرك فيما جئتني به من أن تكون ساحراً أو مجنونا" [١٦، جـ٤، ص٢٥٣].

كذلك وقف قوم نوح نفس الموقف الذي وقفه فرعون مع موسى، فاتّهم قوم نوح نبيّهم بالجنون من أجل إبعاد الناس عنه، وعدم اطمئنانهم إليه، قال تعالى حكاية عنهم: ﴿ كَذَّبَتْ قَبْلَهُمْ قَوْمُ نُوحٍ فَكَذَّبُوا۟ عَبْدَنَا وَقَالُوا۟ مَجْنُونٌ وَٱزْدُجِرَ ﴾ (القمر، آية ٩)، "فالله تعالى يسلّي نبيّه في هذه الآية مبيّناً له أن هناك من كذب الرسل قبل قومه، وهم قوم نوح الذين صرحوا له بالتكذيب واتهموه بالجنون، وانتهروه وزجروه وتوعّدوه إذا لم ينته عن

دعوته، فسوف يرجمونه، قال تعالى: ﴿ قَالُواْ لَئِن لَّمْ تَنتَهِ يَٰنُوحُ لَتَكُونَنَّ مِنَ ٱلْمَرْجُومِينَ ﴾" (الشعراء، آية ١١٦) [١٦، جـ٤، ص٢٨٢].

"ولما بعث رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى قريش أعرضوا عن دعوته، ولم يوافقوه وقالوا للناس عنه إنه مجنون، وما يقوله هو تعليم من شخص يملي عليه هذه الأشياء، قال تعالى حكاية عنهم: ﴿ ثُمَّ تَوَلَّوْاْ عَنْهُ وَقَالُواْ مُعَلَّمٌ مَّجْنُونٌ ﴾ (الدخان، آية ١٤). ويرد الله تعالى على قريش دعواهم هذه بأن محمداً عليه الصلاة والسلام مجنون بقوله: ﴿ مَآ أَنتَ بِنِعْمَةِ رَبِّكَ بِمَجْنُونٍ ﴾ (القلم، آية ٢). أي لست ولله الحمد بمجنون كما يقوله الجهلة من قومك والمكذبون بما جئتهم به من الهدى والحق المبين فنسبوك فيه إلى الجنون" [١٦، جـ٤، ص٤٢٩].

وهكذا دأب جميع الأمم الذين سبقوا قريشا، فإنهم قالوا للأنبياء الذين بعثوا فيهم بأنهم سحرة ومجانين، فيقول الله تعالى عنهم: ﴿ كَذَٰلِكَ مَآ أَتَى ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِم مِّن رَّسُولٍ إِلَّا قَالُواْ سَاحِرٌ أَوْ مَجْنُونٌ ﴾ (الذاريات، آية ٥٢). "والذي جعل هؤلاء متشابهين في مواقفهم تجاه الرسل – رغم تباعد الزمان والمكان بينهم- أنهم قوم طغاة، فكانت قلوبهم متشابهة، لذلك قال متأخروهم بما قال به متقدموهم" [١٦، جـ٤، ص٢٥٥].

٥ – اتهام الرسول بأنه شاعر: وأن ما جاء به هو من تلقاء نفسه كما يقول الشعراء، وما يؤلفونه وينظمونه من الشعر للسيطرة على مشاعر الناس، والاستحواذ على عقولهم، قال تعالى حكاية عن قريش في موقفهم من القرآن الذي أنزله الله تعالى على نبيه صلى الله عليه وسلم: ﴿ بَلْ قَالُوٓاْ أَضْغَٰثُ أَحْلَٰمٍۭ بَلِ ٱفْتَرَىٰهُ بَلْ هُوَ شَاعِرٌ فَلْيَأْتِنَا بِـَٔايَةٍ كَمَآ أُرْسِلَ ٱلْأَوَّلُونَ ﴾ (الأنبياء، آية ٥). "لم يصدق كفار قريش بحكمة هذا القرآن، ولا أنه من عند الله، ولا أقروا بأنه وحي أوحى الله به إلى محمد عليه الصلاة والسلام، بل قال بعضهم هو أهاويل رؤيا رآها في المنام، وقال بعضهم: هو فرية واختلاق افتراه واختلقه من تلقاء نفسه، وقال بعضهم بل هو شاعر، وهذا الذي جاءكم به شعر، فليجئنا إن كان

صادقا في قوله، إن الله بعثه رسولا علينا، وإن هذا الذي يتلوه علينا وحي من الله أوحاه إليه بحجة ودلالة على ما يقول ويدعي، كما جاءت به الرسل الأولون من قبله، من إحياء الموتى وإبراء الأكمه والأبرص، وكناقة صالح، وما أشبه ذلك من المعجزات التي لا يقدر عليها إلا الله، ولا يأتي بها إلا الأنبياء والرسل" [١٧، جـ١٧، ص٣].

ويرد الله تعالى على كفار قريش هذه الفرية على نبيه عليه السلام من أنه لا يستطيع قول الشعر ولا يتأتى من مثله، وهم يعرفون ذلك، قال تعالى: ﴿ وَمَا عَلَّمْنَٰهُ ٱلشِّعْرَ وَمَا يَنۢبَغِى لَهُۥٓ ۚ إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ وَقُرْءَانٌ مُّبِينٌ ﴾ (يس، آية ٦٩). فهو - أي القرآن الكريم - وحي من الله تعالى واضح الدلالة لهم، نظرا لمعرفتهم باللغة وما فيها من شعر ونثر ورجز.

ويرد الله تعالى على كفار قريش كذلك في آية أخرى: ﴿ وَمَا هُوَ بِقَوْلِ شَاعِرٍ ۚ قَلِيلًا مَّا تُؤْمِنُونَ ۝ وَلَا بِقَوْلِ كَاهِنٍ ۚ قَلِيلًا مَّا تَذَكَّرُونَ ﴾ (الحاقة، الآيتان ٤١، ٤٢). والكاهن هو الذي يخمن وقوع الأشياء على ضرب معين، أو يتوقع حصولها في وقت معين، ليوهم الناس أنه يعرف ما يجري من الأحداث في شؤون حياتهم.

٦ - تهديد الرسل. وذلك بالقتل أو الضرب أو الطرد من البلاد إذا ما أصروا على الاستمرار في دعوتهم، وملاحقة أتباعهم بالعذاب والقتل والتضييق، حتى يتراجعوا عن متابعتهم والإيمان بدعوتهم. قال تعالى حكاية عن قوم شعيب: ﴿ قَالُواْ يَٰشُعَيْبُ مَا نَفْقَهُ كَثِيرًا مِّمَّا تَقُولُ وَإِنَّا لَنَرَىٰكَ فِينَا ضَعِيفًا ۖ وَلَوْلَا رَهْطُكَ لَرَجَمْنَٰكَ ۖ وَمَآ أَنتَ عَلَيْنَا بِعَزِيزٍ ﴾ (هود، آية ٩١). وهددوه كذلك بالطرد من بلادهم إذا لم يعد هو وأتباعه إلى دينهم الذي هم عليه، قال تعالى حكاية عنهم: ﴿ قَالَ ٱلْمَلَأُ ٱلَّذِينَ ٱسْتَكْبَرُواْ مِن قَوْمِهِۦ لَنُخْرِجَنَّكَ يَٰشُعَيْبُ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مَعَكَ مِن قَرْيَتِنَآ أَوْ لَتَعُودُنَّ فِى مِلَّتِنَا ۚ قَالَ أَوَلَوْ كُنَّا كَٰرِهِينَ ﴾ (الأعراف، آية ٨٨).

ويحكي لنا القرآن الكريم عن موقف والد إبراهيم عليه السلام من دعوة ابنه لعبادة الله وحده لا شريك له، أنه هدده بالرجم إن أصرّ على ذلك، قال تعالى: ﴿ قَالَ أَرَاغِبٌ أَنتَ عَنْ ءَالِهَتِي يَـٰٓإِبْرَٰهِيمُ لَئِن لَّمْ تَنتَهِ لَأَرْجُمَنَّكَ وَٱهْجُرْنِي مَلِيًّا ﴾ (مريم، آية ٤٦). أي فارقني زمناً طويلاً، ولا أريد أن تبقى معي على هذه الحالة.

وكذلك موقف قوم نوح عليه السلام، حينما هددوه بالرجم إن استمر في دعوته، قال تعالى حكاية عنهم: ﴿ قَالُوا۟ لَئِن لَّمْ تَنتَهِ يَـٰنُوحُ لَتَكُونَنَّ مِنَ ٱلْمَرْجُومِينَ ﴾ (الشعراء، آية ١١٦).

وكذلك فعلت قريش مثل فعل الأمم السابقة بالنبي صلى الله عليه وسلم، من تهديد وتعذيب له ولأصحابه، فها هو عدو الله أبو جهل يتوعد رسول الله صلى الله عليه وسلم، إن رآه يصلي عند الكعبة المشرفة ليطأن على رقبته، فلما بلغ النبي عليه السلام ذلك هدّده بعذاب الله تعالى فأجاب عدو الله مستهتراً: أما والله إني لأكثر هذا الوادي نادياً، فأنزل الله تعالى في حقه: ﴿ فَلْيَدْعُ نَادِيَهُۥ ۝ سَنَدْعُ ٱلزَّبَانِيَةَ ﴾ (العلق، الآيتان ١٧، ١٨) [١٦، جـ٤، ص ص٥٥، ٥٦].

"ووصل عداؤهم لدعوته عليه الصلاة والسلام قمّته حينما أجمعوا وقرروا أن تقوم بقتله جماعة من الشباب من كل عشيرة، ليتفرق دمه بين القبائل، فتعجز بنو هاشم عن الأخذ بثأره، ولكن الله سلّم رسوله، فتمكن من الإفلات منهم، والهجرة إلى المدينة المنورة سالماً، قال تعالى: ﴿ وَإِذْ يَمْكُرُ بِكَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ لِيُثْبِتُوكَ أَوْ يَقْتُلُوكَ أَوْ يُخْرِجُوكَ ۚ وَيَمْكُرُونَ وَيَمْكُرُ ٱللَّهُ ۖ وَٱللَّهُ خَيْرُ ٱلْمَـٰكِرِينَ ﴾ (الأنفال، آية ٣٠). والإثبات هو الشد بالوثاق، والإرهاق بالقيد والحبس المانع من لقاء الناس. والقتل قد ذكر سابقا، وأما الإخراج فهو النفي من الوطن" [١٩، جـ٩، ص٦٥٠].

٧ – القول عن القرآن الكريم بأنه أساطير: وهذا أسلوب اتخذه سادة قريش وكبراؤها، من أجل صرف الناس عن التأثر بالقرآن الكريم، والإقبال على ما ورد فيه

من دعوة إلى عبادة الله وحده لا شريك له، "وهو الادعاء بأن هذا القرآن أكاذيب وأباطيل، وخرافات أخذها محمد عليه السلام من الكتب، وأنه يكتب له حسب طلبه أول النهار وآخره، والذي يكتبها، أي هذه الأساطير كاتب، لأنه كان أمياً لا يكتب، وهي تلقى عليه بعد اكتتابها ليحفظها من أفواه من يمليها عليه، لكونه أميا لا يقدر على قراءتها من ذلك المكتوب بنفسه، وهذا التعليم مستمر في جميع الأوقات، قال تعالى حكاية عن قيلهم هذا: ﴿ وَقَالُوٓاْ أَسَٰطِيرُ ٱلۡأَوَّلِينَ ٱكۡتَتَبَهَا فَهِيَ تُمۡلَىٰ عَلَيۡهِ بُكۡرَةً وَأَصِيلًا ﴾" (الفرقان، آية٥) [١٨، جـ٤، ص٦١]. وقال تعالى حكاية عنهم أيضاً: ﴿ وَإِذَا تُتۡلَىٰ عَلَيۡهِمۡ ءَايَٰتُنَا قَالُواْ قَدۡ سَمِعۡنَا لَوۡ نَشَآءُ لَقُلۡنَا مِثۡلَ هَٰذَآ إِنۡ هَٰذَآ إِلَّآ أَسَٰطِيرُ ٱلۡأَوَّلِينَ ﴾ (الأنفال، آية ٣١). "وهذا غاية المكابرة ونهاية العناد. كيف لا؟ ولو استطاعوا شيئاً من ذلك فمن الذي كان يمنعهم من المشيئة؟ وقد تُحِدُّوا غير مرة أن يأتوا بسورة من مثله، وقُرِّعُوا على العجز، وذاقوا من ذلك الأمرّين، ثم قرّعوا بالسيف، فلم يعارضوا سواه، مع فرط أنفتهم واستنكافهم أن يقبلوا، خصوصاً في باب البيان الذي هم فرسانه، المالكون لأزمته، وغاية ابتهاجهم به وقوله تعالى: ﴿ إِنۡ هَٰذَآ إِلَّآ أَسَٰطِيرُ ٱلۡأَوَّلِينَ ﴾ أي ما سطروه وكتبوه في القصص، وهو جمع أسطورة كأحدوثة وأحاديث، وقد روي أن قائل هذا النضر بن الحارث بن كلدة (من بني عبد الدار)، وأنه كان ذهب إلى بلاد فارس، وجاء منها بنسخة حديث رستم واسفنديار (كتاب قصص)، ولما قدم وجد رسول الله صلى الله عليه وسلم، قد بعثه الله وهو يتلو على الناس ما قصه الله من أحاديث القرون. قال: لو شئت لقلت مثل هذا، فزعم أنه مثل ما تلقّفه، وكان إذا قام رسول الله صلى الله عليه وسلم من مجلس، جلس فيه فحدّثهم من متلقفاته، ثم يقول: بالله أينا أحسن قصصا أنا أم محمد؟ وقد أمكن الله منه في بدر فأسر وأمر النبي عليه الصلاة والسلام بقتله، والإسناد في الآية للجميع من أن القرآن أساطير، إما لرضا الباقين

به ، أو لأن قائله كبير متبع. وقد كان اللعين قاص قريش الذي يعلمهم الباطل ، ويقودهم إليه ويخدعهم بهذه الجعجعة" [١٢ ، جـ٨ ، ص٤٤].

٨- خداع المترفين لعامة الناس بما هم عليه من نعيم وجاه وسلطان وكثرة مال ، بأن الله تعالى راض عنهم ويحبهم ، ولولا ذلك لما أعطاهم هذه الأشياء التي ليست موجودة عند الرسل وأتباعهم ، وإذا كان الله تعالى راضيا عنهم في الدنيا ويحبهم ، فمعنى ذلك أنهم على صواب في عبادتهم ، وأنهم لم يعذبوا يوم القيامة ، فحالهم في الدنيا يدل على المآل المماثل يوم القيامة ، قال تعالى حكاية عنهم : ﴿ وَقَالُواْ نَحْنُ أَكْثَرُ أَمْوَٰلًا وَأَوْلَٰدًا وَمَا نَحْنُ بِمُعَذَّبِينَ ﴾ (سبأ ، آية ٣٥) [١٨ ، جـ٤ ، ص٣٣٠]. ولذلك يرد القرآن الكريم على دعواهم هذه بقوله تعالى : ﴿ قُلْ إِنَّ رَبِّي يَبْسُطُ ٱلرِّزْقَ لِمَن يَشَآءُ وَيَقْدِرُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ (سبأ ، آية ٣٦).

"فالقرآن الكريم يضع للمترفين ميزان القيم كما هو عند الله ، ويبين لهم أن بسط الرزق وقبضه ليس له علاقة بالقيم الثابتة الأصلية ، ولا يدل على رضى وغضب من الله ، ولا يمنع بذاته عذابا ولا يدفع إلى عذاب ، فقد يغدق الله الرزق على من هو غاضب عليه ، كما يغدقه على من هو عليه راض. وقد يضيق الله على أهل الشر كما يضيق على أهل الخير ، ولكن العلل والغايات لا تكون واحدة في هذه الحالات. فقد يغدق الله تعالى الرزق على أهل الشر استدراجا ليزدادوا بطرا وإفسادا فيتضاعف رصيدهم من الإثم ، وقد يحرمهم فيزدادوا شرا وفسوقا وجريمة ، وجزعا وضيقا ويأسا من رحمة الله ، وينتهوا بهذا إلى مضاعفة رصيدهم في الشر والضلال. وقد يغدق على أهل الخير ليمكنهم من الأعمال الصالحة لتزداد حسناتهم ، وقد يحرمهم ليبتلي صبرهم وإيمانهم ليزدادوا ثوابا عند الله بصبرهم" [٣ ، جـ٢٢ ، ص٢٩١٠].

٩ - طلب الأمور غير المعهودة من الرسل بقصد التعجيز والاستهتار ، وإضاعة الوقت وتفويت الفرصة على الرسل لمتابعة دعوتهم واستماع الناس لهم ، مثل طلب

قريش من النبي صلى الله عليه وسلم انشقاق القمر، فلما حصل ذلك قالوا: سحرنا محمد، ولم يؤمنوا. قال تعالى: ﴿ ٱقْتَرَبَتِ ٱلسَّاعَةُ وَٱنشَقَّ ٱلْقَمَرُ ۝ وَإِن يَرَوْا۟ ءَايَةً يُعْرِضُوا۟ وَيَقُولُوا۟ سِحْرٌ مُّسْتَمِرٌّ ﴾ (القمر، الآيتان ١، ٢). ولو كان مقصودهم من طلبهم هذا الإيمان، لكان حصوله كافيا في إيمانهم وتصديقهم برسالته عليه الصلاة والسلام، وكذلك طلبهم منه عليه الصلاة والسلام أن تكون له جنة فيها من الثمار والعيون، وأن يروا الله والملائكة أمامهم، قال تعالى حكاية عنهم: ﴿ وَقَالُوا۟ لَن نُّؤْمِنَ لَكَ حَتَّىٰ تَفْجُرَ لَنَا مِنَ ٱلْأَرْضِ يَنۢبُوعًا ۝ أَوْ تَكُونَ لَكَ جَنَّةٌ مِّن نَّخِيلٍ وَعِنَبٍ فَتُفَجِّرَ ٱلْأَنْهَٰرَ خِلَٰلَهَا تَفْجِيرًا ۝ أَوْ تُسْقِطَ ٱلسَّمَآءَ كَمَا زَعَمْتَ عَلَيْنَا كِسَفًا أَوْ تَأْتِىَ بِٱللَّهِ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةِ قَبِيلًا ﴾ (الإسراء، الآيات ٩٠-٩٢).

ولعل المتمعن في أحوال معظم المترفين في عصرنا الحاضر، يجد أنهم يستخدمون نفس الأساليب التي استخدمها الأقدمون من أسلافهم في إعاقة الدعوة، والوقوف في وجوه الخير التي يهدف إلى تحقيقها الرسل ومن جاء بعدهم، فهم يتهمون هؤلاء الدعاة تارة بالكذب، وأخرى بالسفه والجنون، وإذا لم تفلح هذه الأساليب فإنهم يلجأون إلى التهديد وإلحاق الأذى بالدعاة وأهلهم، إذا لم يتراجعوا عن دعوتهم، ويخدعون العامة بما لديهم من أموال وجاه وسلطان، من أن الله تعالى يحبهم ويرضى عنهم، فهو يميزهم بهذه الأمور عن غيرهم.

المبحث الخامس: مآل المترفين في الدنيا والآخرة

إن الله تعالى يملي للمترفين، ويستدرجهم من حيث لا يشعرون حتى يتمادوا في غيهم وفسادهم، ثم يأخذهم سبحانه أخذ عزيز مقتدر، قال تعالى: ﴿ قُلْ مَن كَانَ فِى

ٱلضَّلَٰلَةِ فَلْيَمْدُدْ لَهُ ٱلرَّحْمَٰنُ مَدًّا حَتَّىٰٓ إِذَا رَأَوْا۟ مَا يُوعَدُونَ إِمَّا ٱلْعَذَابَ وَإِمَّا ٱلسَّاعَةَ فَسَيَعْلَمُونَ مَنْ هُوَ شَرٌّ مَّكَانًا وَأَضْعَفُ جُندًا ﴾ (مريم، آية ٧٥).

"هذا أمر الله تعالى بإعلامهم أن الله سبحانه يديمهم في طغيانهم ويمهلهم في كفرهم ﴿ حَتَّىٰٓ إِذَا رَأَوْا۟ مَا يُوعَدُونَ ﴾ أي من الأسر والقتل في الدنيا، أو الدخول في النار يوم القيامة، فسيعلمون عند ذلك من الذي يكون منزله أسوأ، أو يكون أقل نصرة هم أم المؤمنون، لأنهم في النار والمؤمنون في الجنة، وهذا رد عليهم لما قيل عنهم في الآية السابقة ﴿ أَىُّ ٱلْفَرِيقَيْنِ خَيْرٌ مَّقَامًا وَأَحْسَنُ نَدِيًّا ﴾ [٢٠، جـ٣ ص٢٠٧].

ويقول تعالى كذلك: ﴿ فَذَرْهُمْ فِى غَمْرَتِهِمْ حَتَّىٰ حِينٍ ۝ أَيَحْسَبُونَ أَنَّمَا نُمِدُّهُم بِهِۦ مِن مَّالٍ وَبَنِينَ ۝ نُسَارِعُ لَهُمْ فِى ٱلْخَيْرَٰتِ ۚ بَل لَّا يَشْعُرُونَ ﴾ (المؤمنون، الآيات ٥٤-٥٦). "الضمير هنا يعود لقريش، والغمرة الجهل والضلال، وأصلها من غمرة الماء، وهذا الموعد إما أن يكون يوم بدر أو يوم موتهم، والآية رد عليهم فيما ظنوا من أن أموالهم وأولادهم خير لهم، وأنها سبب لرضا الله عنهم، ولكنهم لا يشعرون أن ذلك استدراجا لهم، ففيه معنى التهديد" [٢١، جـ٢، ص٥٢].

وفي هذا المعنى أيضا يقول عليه الصلاة والسلام: "إن الله تعالى ليملي للظالم حتى إذا أخذه لم يفلته" [٢٢، جـ٢، ص١٢٩].

والعذاب الذي يوقعه تعالى بالمترفين عذاب استئصال لا بقاء لهم بعده أبدا، قال تعالى: ﴿ وَإِذَآ أَرَدْنَآ أَن نُّهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُوا۟ فِيهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا ٱلْقَوْلُ فَدَمَّرْنَٰهَا تَدْمِيرًا ﴾ (الإسراء، آية ١٦). وقد مر معنا آنفا تفسير هذه الآية من أنها تفيد بأن الإهلاك تدمير بالكامل لا بقاء بعده أبدا.

وقد يكون هذا العذاب الذي أعده الله تعالى للمترفين خسفا بهم وبممتلكاتهم التي كانوا يتكبرون على الناس بها، ويظنون أنها لن تحول عنهم ولا تزول، كما حصل لقارون بعد أن وصل في تكبره وطغيانه إلى أقصى مدى وبعدها قصم الله ظهره، قال

تعالى: ﴿ فَخَسَفْنَا بِهِۦ وَبِدَارِهِ ٱلْأَرْضَ فَمَا كَانَ لَهُۥ مِن فِئَةٍ يَنصُرُونَهُۥ مِن دُونِ ٱللَّهِ وَمَا كَانَ مِنَ ٱلْمُنتَصِرِينَ ﴾ (القصص، آية ٨١).

وقد يكون العذاب بإرسال الريح الشديدة أو الصيحة، أو الخسف أو الإغراق، كما جرى لفرعون وقومه، ومن جاء بعدهم أو قبلهم من المترفين المتكبرين، وجعل ذلك آية لكل من له عقل يفكر به ويعتبر بما جرى لهم نتيجة استكبارهم وطغيانهم، قال تعالى: ﴿ وَقَٰرُونَ وَفِرْعَوْنَ وَهَٰمَٰنَ ۖ وَلَقَدْ جَآءَهُم مُّوسَىٰ بِٱلْبَيِّنَٰتِ فَٱسْتَكْبَرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ وَمَا كَانُوا۟ سَٰبِقِينَ ۝ فَكُلًّا أَخَذْنَا بِذَنۢبِهِۦ ۖ فَمِنْهُم مَّنْ أَرْسَلْنَا عَلَيْهِ حَاصِبًا وَمِنْهُم مَّنْ أَخَذَتْهُ ٱلصَّيْحَةُ وَمِنْهُم مَّنْ خَسَفْنَا بِهِ ٱلْأَرْضَ وَمِنْهُم مَّنْ أَغْرَقْنَا ۚ وَمَا كَانَ ٱللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَٰكِن كَانُوٓا۟ أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ ﴾ (العنكبوت، الآيتان ٣٩، ٤٠).

"ويصور القرآن الكريم حال المترفين عند نزول العذاب بهم فجأة بعد تماديهم بالباطل ومحاولتهم للهروب من العذاب لدى معاينته، فيقول تعالى: ﴿ وَكَمْ قَصَمْنَا مِن قَرْيَةٍ كَانَتْ ظَالِمَةً وَأَنشَأْنَا بَعْدَهَا قَوْمًا ءَاخَرِينَ ۝ فَلَمَّآ أَحَسُّوا۟ بَأْسَنَآ إِذَا هُم مِّنْهَا يَرْكُضُونَ ۝ لَا تَرْكُضُوا۟ وَٱرْجِعُوٓا۟ إِلَىٰ مَآ أُتْرِفْتُمْ فِيهِ وَمَسَٰكِنِكُمْ لَعَلَّكُمْ تُسْـَٔلُونَ ﴾ (الأنبياء، الآيات ١١-١٣). أي ما أترفتم فيه من العيش والرفاهية والحال الناعمة التي كنتم عليها ﴿ لَعَلَّكُمْ تُسْـَٔلُونَ ﴾ فهو تهكم بهم، وفيه وجوه:

أحدها: ارجعوا إلى نعمكم ومساكنكم لعلكم تسألون إذا عما جرى لكم ونزل بأموالكم ومساكنكم، فتجيبوا السائل عن علم ومشاهدة.

وثانيها: ارجعوا كما كنتم في مجالسكم حتى تسألكم عبيدكم ومن ينفذ فيه أمركم ونهيكم، ويقول لكم بم تأمرون وبم ترسمون كعادة المخدومين.

وثالثها: يسألكم الناس في أنديتكم لتعاونوهم في نوازل الخطوب، ويستشيرونكم في المهمات ويستغيثون بآرائكم.

ورابعها: يسألكم الوافدون عليكم والطامعون فيكم إما لأنهم أسخياء ينفقون أموالهم رئاء الناس وطلب الثناء، أو كانوا بخلاء، فقيل لهم ذلك تهكما إلى تهكم وتوبيخا إلى توبيخ" [٢٣، جـ٢٢ ، ص١٤٦].

وأما مصير المترفين يوم القيامة فهو دخول النار وبئس المصير، ومواجهة العذاب الشديد في ذلك اليوم، قال تعالى: ﴿ وَحَاقَ بِآلِ فِرْعَوْنَ سُوٓءُ ٱلْعَذَابِ ۝ ٱلنَّارُ يُعْرَضُونَ عَلَيْهَا غُدُوًّا وَعَشِيًّا ۖ وَيَوْمَ تَقُومُ ٱلسَّاعَةُ أَدْخِلُوٓاْ ءَالَ فِرْعَوْنَ أَشَدَّ ٱلْعَذَابِ ﴾ (غافر، الآيتان ٤٥، ٤٦). "أي أحاط بقوم فرعون ونزل بهم سوء العذاب، وهو عرض أرواحهم من حين موتهم حتى قيام الساعة على النار صباحا ومساء، وهو إحراقهم بالنار في البرزخ، ويوم القيامة ينتظرهم العذاب الشديد في جهنم" [٢٤، جـ١٢ ، ص ص١٩٦، ١٩٧].

وقد توعد الله الوليد بن المغيرة لمعاندته واستكباره عن دعوة الحق التي جاء بها محمد صلى الله عليه وسلم، فقال تعالى: ﴿ كَلَّآ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ لِآيَٰتِنَا عَنِيدًا ۝ سَأُرْهِقُهُۥ صَعُودًا ﴾ (المدثر، الآيتان ١٦، ١٧) "إن عدو الله كان معاندا لآيات المنعم وهي دلائل توحيده، أو الآيات القرآنية حيث قال فيها ما قال، والمعاندة تناسب الإزالة، قال مقاتل: ما زال الوليد بن المغيرة بعد نزول هذه الآية في نقص أمواله وأولاده حتى هلك (سأرهقه صعودا) سأغشيه عقبة شاقة المصعد يوم القيامة" [٢٠، جـ١٥ ، ص ١٥٣].

وقد أعد الله كذلك عذابا شديدا لعدو الله أبي لهب الذي كان عدوا لدودا للنبي صلى الله عليه وسلم ودعوته، فيقول الله تعالى عن ذلك: ﴿ تَبَّتْ يَدَآ أَبِى لَهَبٍ وَتَبَّ ﴾ "أي خسرت يداه، والتباب الخسران، لأنه كان من أشد الناس عداوة للنبي عليه السلام ﴿ سَيَصْلَىٰ نَارًا ذَاتَ لَهَبٍ ﴾ إنه أمر محتوم عليه، وهو دخول النار، ولذلك مات كافرا، وكانت امرأته تحمل الشوك فتلقيه في طريق النبي، وتقوم على إيذاء المسلمين، وإلحاق الضرر بهم، فهي ستكون معذبة يوم القيامة، وسيوضع حبل من ليف في عنقها تعذب فيه" [٢٦، ص٨٦٢].

نتائج البحث

يمكن حصر النتائج التي توصلنا إليها من خلال البحث بالنقاط التالية:

١ - الترف في العيش مدعاة للمعصية وإماتة للقلب وتعطيله عن التوجه للخير وقبوله.

٢ - تأثير معظم المترفين على أقوامهم عائد لمركزهم الاجتماعي وما يمتلكونه من ثروات وسيطرة عليهم.

٣ - اتفاق معظم المترفين في كل عصر من العصور على موقف واحد تجاه دعوة الرسل، وهو الرفض الدائم والعداء الشديد لهم ولأتباعهم.

٤ - عدم الانخداع بالأخبار التي تروج عن الدعاة، لأنها من أسلحة المترفين لتشويه دعوتهم، وإبعاد الناس عن الاستجابة لنداء الخير كما فعل أسلافهم بدعوة الرسل عليهم السلام.

٥ - الترف في العيش والنعيم الواسع وحب السيطرة، هو الذي يمنع معظم المترفين من اتباع الرسل لأنهم سيحكمون في كل شيء في حياتهم بشرع الله، وهذا سيجعلهم يفقدون السيطرة على مجتمعاتهم وإطلاق اليد في كل شيء يريدون فعله.

٦ - خطر معظم المترفين على المجتمعات التي يعيشون فيها لأنهم سيكونون سببا في تدميرها وسخط الله تعالى عليهم.

٧ - المصير الذي ينتظر الذين وقفوا في وجه الدعوة من المترفين يوم القيامة وهو العذاب الشديد في نار جهنم.

المراجع

[١] الزبيدي، محمد مرتضى. *تاج العروس من جواهر القاموس*. ط١. القاهرة: المطبعة الخيرية، ١٣٠٦هـ.

[٢] ابن منظور، محمد بن مكرم الأنصاري. *لسان العرب*. القاهرة: الدار المصرية، طبعة مصورة عن طبعة بولاق مصر.

[٣] قطب، سيد. *في ظلال القرآن*. ط١٠. بيروت: دار الشروق، ١٩٨٢م.

[٤] الجوهري، إسماعيل بن حماد. *الصحاح*. تحقيق أحمد عبد الغفور عطار. ط٢. بيروت: د.ن.، ١٤٠٢هـ.

[٥] النووي، يحيى بن أشرف. *صحيح مسلم بشرح النووي*. ط٢. القاهرة: المطبعة المصرية، ١٣٩٢هـ.

[٦] ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. *دقائق التفسير*. تحقيق محمد السيد. ط٢. دمشق: مؤسسة علوم القرآن، ١٤٠٤هـ.

[٧] الميداني، عبد الرحمن. *العقيدة الإسلامية وأسسها*. ط٦. دمشق: دار القلم، ١٤١٢هـ.

[٨] عبد الحميد، محمد محيي الدين. *شرح ابن عقيل*. ط١٠. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ١٣٧٨هـ.

[٩] ابن عاشور، محمد الطاهر. *تفسير التحرير والتنوير*. تونس: الدار التونسية للنشر.

[١٠] الطبرسي، الفضل بن الحسن. *مجمع البيان في تفسير القرآن*. بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٨٠م.

[١١] المراغي، أحمد مصطفى. *تفسير المراغي*. ط٣. بيروت: دار الفكر، ١٩٧٤م.

[١٢] القاسمي، محمد جمال الدين، *محاسن التأويل*. تعليق محمد عبد الباقي. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٩٧٨م.

[١٣] الزمخشري، محمد بن عمر. *الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*. بيروت: الدار العالمية، د.ت.

[١٤] العسقلاني، أحمد بن حجر. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٠هـ.

[١٥] أبو السعود، محمد بن محمد العمادي. *إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم*. ط٢. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٩٠م.

[١٦] ابن كثير، إسماعيل. *تفسير القرآن العظيم*. ط١. بيروت: دار المعرفة، ١٩٨٦م.

[١٧] الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. بيروت: دار الجيل، ١٩٨٧م.

[١٨] الشوكاني، محمد بن علي. *فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير*. بيروت: دار الفكر، ١٩٨٣م.

[١٩] رضا، محمد رشيد. *تفسير القرآن الحكيم الشهير بتفسير المنار*، بيروت: دار المعرفة، ١٩٩٣م.

[٢٠] البغوي، الحسين بن مسعود. *تفسير البغوي المسمى معالم التنزيل*. تحقيق خالد عبد الرحمن العك ومروان سوار. ط٢. بيروت: دار المعرفة، ١٩٨٧م.

[٢١] الكلبي، محمد بن أحمد بن حجر. *التسهيل لعلوم التنزيل*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٢٢] السيوطي، عبد الرحمن. *الجامع الصغير*. ط٣. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٩٨١م.

[٢٣] الرازي، محمد. *تفسير الفخر الرازي المشتهر بالتفسير الكبير ومفاتيح الغيب*. ط٣. بيروت: دار الفكر، ١٩٨٥م.

[٢٤] القنوجي، صديق بن حسن. *فتح البيان في مقاصد القرآن*. تقديم عبدالله الأنصاري. بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٢م.

[٢٥] الألوسي، محمود. *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*. بيروت: دار الفكر، ١٩٨٧م.

[٢٦] ابن جزي، محمد بن أحمد. *تفسير ابن جزي*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٨٣م.

Affluent People's Attitude towards the Messengers' Calls

Hussein Jaber Mousa Bani Khaled
Associate Professor College of Sha'ah and Islamic Studies.
Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract . This research aims at illustrating the concept of affluent people both linguistically and according to the scholars' definition. The research also explores the effects of this group on the members of society and sheds light on the methods affluent people use in standing obstinately in the face of the Prophets who were sent to them. Finally, the resarch explores the reasons behind their negative attitude and the outcome of their destiny both in this world and in the Hereafter

مجلة جامعة الملك سعود، م١٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤٤٣-٤٦٤ (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م)

عجائب علم الكلام الثلاث:
طفرة النظام وكسب الأشعري وأحوال أبي هاشم

الشفيع الماحي أحمد

أستاذ مشارك، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/١٠/٢٥هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/١/١٦هـ)

ملخص البحث. نشأ علم الكلام أصلاً لإثبات العقائد الإسلامية والرد على من خالفها، مستخدماً المنهج الجدلي وسيلة للبرهنة عليها، وبعد زوال العوامل التي قام عليها اختفى منهجه، ولكن هناك ثلاث قضايا تمثل فيها العلم ومنهجه خير تمثيل، وهي الطفرة والكسب والأحوال. ويعرض هذا البحث لهذه القضايا الثلاث وعلى النحو التالي: يتحدث البحث في البداية عن الخلفية العلمية التي ظهرت فيها القضية، ثم يحلل القضية نفسها وكما فصّل فيها صاحبها، ثم يذكر الأدلة التي ساقها للبرهنة عليها، وأخيراً يستعرض الآراء المخالفة لها. وفي الختام خلص البحث إلى أن النظام والأشعري وأبا هاشم حاولوا معالجة قضايا ليست معقولة ولا متحققة مستخدمين ألفاظاً لا مناسبة بينها وبين تلك القضايا.

مقدمة

عرف العلم الخاص بالاعتقادات الإسلامية، أو العلم الباحث في أصول العقيدة الإسلامية بعلم الكلام. وبناء على تلك الخصوصية وضعت له عدة تعريفات تدور كلها حول تعريفين:

الأول : إثبات العقائد على الغير، وذلك بـإيراد الحجـج وتفنيـد الشبـه الـتي تحـوم حولها [١ ، ص٣٠]. ويراد بالعقائد هنا ما يقصد بنفس الاعتقاد دون العمـل [٢ ، ص٧]، أي ما يجب علمه فقط ، أو من غير تعلق بكيفية عمل .

إن إثبات هذه العقائد والتدليل على صحتها لا يكون إلا بالأدلـة العقليـة وحدهـا ، إذ يرمى وكما هو واضح من التعريف إلى بيان معتقدات نظرية ليبنى على صحتـها العقليـة عمـل . أو على صحـة الاعتقـاد حركـة لا إلى اعتقـاد يقيـني لا تتبعـه حركـة . ممـا أدى إلى اعتبار العلم كله علم بمدلول الدلائل العقلية وحدها .

الثاني : نصرة العقائد والآراء الإيمانية بالأدلـة العقليـة وإبطـال مـن خالفـها ، والـرد علـى المنحرفـين [٣ ، ص ١٣١]. والمقصـود نصـرة عقـائد قـد تبـين صحتـها ، أو اعتقـد في صحتـها . ولما كـان العلـم كذلـك فقـد انحصـرت وظيفتـه في نصرتـها بـأي نـوع مـن أنـواع الأقاويل التي يمكن الاستدلال عليها بالأدلة العقلية [٤ ، ص ص٤٥٨ ، ٤٦٦].

إن اقتصار علم الكلام على نصرة العقائد الإيمانية ، وتزييـف كل ما خالفها من آراء واعتقادات هو الذي جنح بالعلم لأن يأخذ في نصرتها لها الطابع الجدلي ، فتركزت وظيفـة العلم على الجانب المعرفي وحده. وبالتالي انحصرت في بيان صحتها بالعقل ، لكي يتحصـل على رأي سليم . أو لإزالة الشبه والشكوك عنها ، أو بعبارة أوضح لتكوين اعتقاد يقيني ، وليس بالضرورة أن يترتب على صحة ذلك الاعتقاد عمل .

وأيـا مـا كـان الأمـر فقـد استند علـم الكـلام أصـلا علـى مـا جـاء بـه الوحـي مـن معتقدات ، وعلى ما صرح به الشرع من آراء وأفكار حول أصول الإيمان وما يتفرع عنـها . فيفيد الإنسان علوماً ومعارفاً ليس في طاقة العقل الوصـول إليـها . ولـو كـان بوسـع العقـل بلوغها لاستغنى عن الوحي ولا تعود للوحي أي أهمية .

ولعل تسمية العلم بعلم الكلام ترجع إلى ما يتضمنه مـن علـوم ومعـارف لم تظـهر لمـن وضعـوا لـه التعريفـات أصولـه العمليـة ، فسـموه بالصفـة الغالبـة عليـه ، وقويـت تلـك

الصفة فيه من سيادة الأدلة العقلية والتي لا تنطوي على عمل واضح، أو يترتب عليها حركة تتلوها في الحكم لا في الزمان.

فعندما أراد المتكلمون إثبات العقائد الإسلامية والبرهنة على صحتها وصدقها اعتمدوا على القياس المنطقي وحده، ومهمة القياس كما هو معروف تنحصر في البحث عن عنصر ثالث يكون حلقة الوصل بين المقيس والمقيس عليه، وذلك لإقامة البرهان على حقائق معلومة، لا للكشف عن حقائق جديدة، وهو ما يعرف عند المتكلمين باسم الدليل.

منهج المتكلمين إذاً لا يبحث عن معرفة يقينية، ولا يسعى للوصول إلى نتائج علمية، بل يهدف وفي المقام الأول إلى الاستدلال على صحة وصدق ما هو معلوم مسبقا، وذلك لأن النتائج معطاة. والحقائق معلومة وثابتة بنصوص الوحي. ومسلم بها إلى حد اليقين، فيجب فقط استخلاص نتائج منطقية من هذه النصوص تبين للغير مخطئاً كان أو مصيبا صدق ما هو مسلم به أصلاً.

إن المحصلة النهائية للقياس المنطقي هي طغيان الحجج الجدلية في استدلالاتهم، وذلك لآن الحجج الجدلية تتألف هي الأخرى من مقدمات يسلم بها المخاطب إما لمقاربتها لليقين، أو لشهرتها، ولكنها لا ترقى بأي حال من الأحوال إلى درجة اليقين، ومن هنا كان مقصود العلم وغايته إقناع الغير بصدق المعارف والعلوم الإيمانية وإفحام المخالف لها.

بهذا المنهج الجدلي وتحقيقاً لغاية العلم تصدى علماء الكلام للاستدلال على صدق أصول العقيدة الإسلامية استدلالاً لا يراد به التوصل إلى حقائق جديدة، وغالباً من منطلق لا يتوصل به إلى نتائج يقينية، وكل من وقف من العلم وأهله موقفا عدائيا، وذم المشتغلين به، فقد كانت الأدلة الجدلية التي سيقت للبرهنة على تلك الحقائق منطلقه، والطريقة التي عول عليها في الوصول إلى نتائج ليست برهانية ولا شرعية ولا علمية أداته.

وبعد اختفاء معظم العوامل التي استند عليها العلم، فقد المنهج الذي ظهر به للوجود أهميته، ولكن هناك ثلاث قضايا اشتهرت في تاريخ علم الكلام منسوبة نسبة ذاتية إلى من قال بها، فسميت بطفرة النظام وكسب الأشعري وأحوال أبي هاشم، تمثل فيها علم الكلام ومنهجه خير تمثيل، وحوت في داخلها علائمه المميزة كالجدل الخطابي وحب الغلبة ومحاولة التغلب على الخصم وإفحامه، حتى عدت لغرابتها وشذوذها من العجائب التي قل اعتياد الناس على مثلها.

والصفحات التالية محاولة لإبراز تلك العلائم المميزة للعلم ومنهجه. وفي قضايا تعد نموذجا فذا لما كان عليه علم الكلام في الماضي البعيد.

الطفــرة

لا تظهر المادة التي تتركب منها الموجودات إلا في صورة وشكل جسم له ثقل مقدر ناتج بالضرورة عن كثافته وصلابته، ثم يتخذ له امتداداً في الحيز والفراغ طولاً وعرضاً وعمقاً، بحيث تنبسط كتلته وتنتشر في الوجود لتشغل مكاناً تمنع غيره من الأجسام من الدخول فيه معه، ولذلك عد الامتداد وعدم التداخل ثم الكتلة من العناصر الجوهرية في مفهوم الجسم المادي وحقيقته.

والمادة المجردة تعد بدورها أصولاً للأجسام وقوامها، فهي ليست مشخصة ولا معينة تشخيصاً وتعييناً تنال به معنى ومفهوماً يسمح لها بالدخول تحت دائرة الفهم والإدراك فتأخذ أحكام الجسم، إلا أنها ورغماً عن هذا كله تمتاز بقدر من اللين والمرونة ينحو بها نحو صلابة مقدرة تجعلها قابلة للتعيين والتشخيص في مختلف صور الوجود وأشكاله.

أما العناصر الأساسية المكونة للمادة، فترجع إلى جسيمات صغيرة متناهية في الصغر، عرفت كل واحدة منها على حدة في مصطلح علم الكلام بالجزء الذي لا يتجزأ،

والجوهر الفرد، وتحمل في الوقت الحاضر اسم الذرة، وبمعنى أصغر جزء في المادة، أو بعبارة أشمل أصغر جزء يدخل في تركيب أي عنصر من عناصر المادة.

وبناء على ما مضى انتهى المكلمون وإلى ما يشبه الإجماع بأن العالم المادي يتكون من عدد من الذرات، أو الجواهر الفردة، أو أجزاء لا تتجزأ، ولا تقبل القسمة أصلاً لا في الحقيقة والوهم، ولا على سبيل الفرض والاحتمال، ثم أضافوا إلى ذلك ما يفيد بأن هذا الجزء المتناهي قد فقد كثافته. أي فقد أهم عنصر من عناصر المادة، فأصبح خفيفاً لا وزن له ولا ثقل، يقول أبو الهذيل العلاف في وصفه له: "إن الجزء الذي لا يتجزأ لا طول له، ولا عرض له، ولا عمق له، ولا اجتماع فيه ولا افتراق، وأنه قد يجوز أن يجامع غيره وأن يفارق غيره" [٥، ص ١٤].

وفي مقابل ذلك أنكر إبراهيم النظام وجود جزء مادي لا يتجزأ، وفي الوقت نفسه لم يعترف بنهاية محددة يقف عندها الجسم فلا يحتمل بعدها التجزؤ والانقسام فروى عنه الأشعري قوله: " الجسم هو الطويل العريض العميق، وليس لأجزاءه عدد يوقف عليه، وأنه لا نصف إلا وله نصف، ولا جزء إلا وله جزء، وأن الجزء جائز تجزئته أبدا ولا غاية له من التجزؤ " [٥، ص٦].

ويقول الخياط معبراً عن رأي النظام: "كذلك زعم إبراهيم أنه لم يجد جسماً من الأجسام إلا وهو متناه في مساحته وذرعه، محتملاً للقسمة والتنصيف، قضى على أن كل جسم منها هذا سبيله" [٦، ص٦٧].

فالجسم إذاً وكما يؤكد النظام ليس فيه أجزاء بالفعل، بل هو في حالة انقسام وتجزؤ دائمين، وكل جزء منه يقبل أبداً وفي مكوناته الذاتية إمكانية التجزؤ والانقسام بلا توقف أو انقطاع، وبلا غاية لذلك التجزؤ والانقسام ولا آخر.

إن تلك اللانهائية في التجزيء والانقسام فوق كونها غير معقولة ولا مفهومة تنافي رأساً طبيعة الموجودات، وتجر بعدم معقوليتها إلى ضروب شتى من الاحتمالات غير

الواقعية، وهو ما دفع بالنظام إلى اعتبارها لا نهائية محتملة قلباً ومتخيلة عقلاً وذهناً، فيقول الخياط كالمفسر لرأيه والمستدرك لما فات : "أنكر إبراهيم أن تكون الأجسام مجموعة من أجزاء لا تتجزأ، وزعم أنه ليس من جزء من الأجسام إلا وقد يقسمه الوهم بنصفين" [٦، ص٦٧]. وزاد الخياط في إيضاحه وشرحه قائلاً : "الأجسام كلها عند إبراهيم متناهية ذات غاية ونهاية في المساحة والذرع، وإنما أحال إبراهيم جزءاً لا يقسمه الوهم إلا ويتصور له نصف في القلب" [٦، ص ٦٧].

فإذا كانت تلك القسمة وهمية فهي بلا أدنى شك من قبيل التصور والتخييل الذي لا وجود له ولا حقيقة فيه، وبذلك يكون النظام قد أقر من جهة بانقسام الجسم إلى جزء لا يتجزأ، وفرض من جهة أخرى أن العقل لا يمنع من قابلية كل جزء للتجزيء، ولا يمانع من احتمال انقسامه إلى ما نهاية وذلك لأن المشكلة قد تحولت عنده إلى صورة ذهنية لا شيء يقابلها في الوجود.

وعلى الرغم من الاستدراكات والشروح التي ألحقت بالمسألة، فقد بقي الغموض يحيط بتلك اللانهائية من كل ناحية، ويقف حائلاً في طريق فهمها وإدراكها، وذلك على الأرجح هو الذي دفع بالعلاف إلى مواجهته بما يرى أنه ممتنع أصلاً، فقال له : "لو كان كل جزء من الجسم لا نهاية له لكانت النملة إذا دبت على البقلة لا تنتهي إلى طرفها" [٧، ص١٧١].

أدرك النظام إدراكاً عميقاً المغزى الكامن في كلام العلاف، وفطن إلى أن تبدل الذرات من حال إلى حال، وتغييرها المستمر وانقسامها الدائم، يفضي بالضرورة ليس فقط إلى لا نهاية الحركة، بل يؤدي أيضاً إلى لا نهاية الأجسام، وبالتالي يسقط من الاعتبار عاملي المكان والزمان والمسافة المتناهية، وكل ما يدخل تحت المقومات الذاتية للحركة، فيستحيل الوجود كله إلى حالة من عدم الثبات والاستقرار تفقد معه الأشياء معانيها وحقائقها.

يصف القاضي عبد الجبار حالة النظام بعد أن تبين له قوة الحجة التي قد تهدم فكرته من الأساس، وما حدث بينه وبين العلاف قائلاً : "فتحير النظام، فلما جن عليه الليل نظر إليه أبو الهذيل . وإذا النظام قائم ورجله في الماء يتفكر، فقال يا إبراهيم هكذا حال من ناطح الكباش، فقال يا أبا الهذيل جئتك بالقاطع، أنها تطفر بعضاً وتقطع بعضاً" [٨، ص٤٨].

بإمكان النملة إذا وكما يفهم من عبارة النظام الأخيرة أن تعبر أبعادا زمانية متناهية في مكان لا نهاية له، وذلك بتحريك أقدامها أو نقلها من مكان إلى الذي يليه مشياً تارة، وبالوثب فوق الأمكنة تارة أخرى ودون المساس بها، بل قد تنتقل من مكان إلى آخر دون المرور بالذي قبله، فيقول النظام متوسعاً في شرحه وتفسيره لتلك النقلة : "إن الجسم قد يكون في مكان ثم يصير منه (يطفر) إلى المكان الثالث أو السادس أو العاشر منه من غير مروره بالأمكنة المتوسطة بينه وبين العاشر، ومن غير أن يصير معدوماً في الأول ومعاداً في الآخر، فإذا مشت نملة على صخرة من طرف إلى طرف تكون بهذا قد قطعت مكاناً لا نهاية له، فإن بعض ما قطعت كان بالمشي، وبعضاً كان بالطفرة [٩، ص ١٤٠].

انتقل النظام بعد تقديره هذا إلى محاولة إثبات الطفرة بالدليل والبرهان الحسي التجريبي، وذلك بإيراد أمثلة مشهدية تقرب الفكرة إلى الواقع، وتجعل لها معنى مقبولاً عقلاً، فروى عنه الشهرستاني قائلاً : "وشبه ذلك بحبل شد على خشبه معترضة وسط بئر طوله خمسون ذراعاً، وعليه دلو معلق، وجعل طوله خمسين ذراعاً علق عليه معلاق فيجر به الحبل المتوسط، فإن الدلو يصل إلى رأس البئر وقد قطع مائة ذراع بحبل طوله خمسين ذراعاً في زمان واحد، وليس ذلك إلا أن بعض القطع بالطفرة" [١٠، ص٥٦].

وروى عنه الأشعري أيضاً مثلاً آخر جاء فيه : " واعتل في ذلك بأشياء منها الدوامة : يتحرك أعلاها أكثر من حركة أسفلها، ويقطع الحز أكثر مما يقطع أسفلها، قال: وإنما ذلك لأن أعلاها يماس أشياء لم يكن حاذي ما قبلها " [٥ ، ص١٩].

تركزت معظم انتقادات المتكلمين للنظام حول الطفرة وما بنى عليها كقوله بانقسام الأجسام وتجزئها إلى ما لانهاية، وذلك لأن الجسم وكما يرون مكون من أجزاء لا تقبل التجزؤ بالفعل، وحركة المتحرك لا تتم إلا بالمرور على أجزاء المسافة المقطوعة كلها ومن غير أن يحاذي أو يواجه ما بينها من أجزاء، ولكنه في كل الأحوال لا يقطع في حركته مسافة ما طفراً ووثباً، ومن جزء إلى جزء، دون أن يمر ويحاذي المسافات الوسطى.

فلا اعتراض إذن على الطفرة نفسها من حيث هي حركة تتحركها الأجسام، وإنما الاعتراض ينصب على سرعة الحركة الزمانية والتي تجرد المتحرك من ثقله المعهود ووزنه المقدر له . وبالتالي تخرجه عن مركزه ومحور حركته على الأجسام، وحول هذه النقطة دارت ردود المعترضين على الطفرة، فيقول الأشعري مؤرخاً لمنتقدي النظام : "أنكر أكثر أهل الكلام قوله منهم العلاف، وأحالوا عليه أن يصير الجسم إلى مكان لم يمر بما قبله، وقالوا هذا محال لا يصح " [٥ ، ص١٩].

وفي معنى قريب من النقد السابق يقول القاضي أبو يعلى البغدادي : "إن الطفرة ليست بشيء أكثر من قطع المقطوع المطفور ولا يمكن قطعه بالطفرة إلا بأن يحاذي جميع أجزائه، وأن لم يماسها كما لو قطع بغير طفرة، فلم يكن بينهما فرق، وأن كان أحد القطعين بأن يماس من أجزاء المقطوع، يحاذيها ولا يماسها " [١١ ، ص٣٩].

الكسب

إذا أراد الإنسان فعلاً ما له فيه منفعة وترتب عليه فائدة، حدث له في نفسه ميل نحوه وتعلق به، وإذا كان الفعل مكروهاً لديه، مالت نفسه عنه متجنبة له، ونفرت

متباعدة عنه ، أي أنه يحدث له دوماً وفي كل فعل مواقف له وقريب إلى نفسه داع وباعث ودافع إليه ، وفي كل فعل غير مناسب له وبعيد عن نفسه مانع منه وصارف عنه .

غير أن تلك البواعث والصوارف ، والدوافع والموانع ليست هي التي يعول عليها وحدها في الفعل ، بل يحصل لها وقبل أحداث الفعل ضرب من الحيرة والتردد ، لا بمعني جهل الإنسان الطريق إليه ، ولا كيفية الاهتداء إلى إنجازه ، بل بقصد طلب واستدعاء كل ما يمكنه منه ، سواء كان تصوراً و تفكراً فيه أو تعقلاً له ، حتى يرجح أحد هذين الفعلين على الآخر ، وبلا أدني شك فإن التصور أو التفكر أو التعقل ، هو حركة نفسية تستدعى ذلك الترجيح وتحتمه ، وقد سميت تلك الحركة اختياراً ، وسمى الإنسان بموجبها مختاراً .

ولأجل هذا عرف الاختيار بأنه " إرادة تقدمتها روية وجولان فكر مع تمييز " [١٢ ، ص ١٠٦] . ولكن ا لاختيار لا يوصف بأنه إرادة إلا إذا توفر فيه أمران :

أولهما : إذا آثر المختار وفضل فعلاً بعينه دون الآخر .

وثانيهما : ألا يكون المختار مكرهاً ولا مضطراً إلى ما يفعله ، فإذا أكره أو أضطر إلى إرادة فعل بعينه لا يسمى مختاراً ، بل يسمى مكرهاً ومضطراً ، أو ملجأ إلى ما يفعله .

وبناء عليه فالاختيار إرادة ، وذلك لأن الإنسان لا يريد فعلاً إلا وهو حالة يكون مختاراً له ، ولا يكون مختاراً لفعل إلا وهو مريد له . فالاختيار [١٣ ، ص٦٢] إذاً يشترك مع الإرادة في كونه ميلاً مع نزوع واضح نحو الفعل . إلا أنه في حالة الاختيار ميل مع تفضيل ، والمقصود من الميل في الاختيار مجرد الترجيح ، فكأن المختار ينظر إلى الطرفين ، ويميل إلى أحدهما ، والمريد ينظر إلى الطرف الذي يريده .

إن الفعل المختار الذي يوجده الإنسان بإرادة حرة ، وبروية وتفكير ووعي ، هو فعل في غاية الشرف ، وبالاختيار كرم الله تعالى الإنسان وفضله على غيره ، وعلى أساسه بنى التكليف الإلهي . والمتكلمون حين أقروا بأهمية الاختيار كان إقرارهم نابعاً من كونه

الدعامة التي تقوم عليها كافة التكاليف الإلهية، ولكنه إقرار شابه بعض الغموض، وذلك لأنهم نظروا للاختيار من زاويتين متباعدتين :

الأولى : نسبة الفعل المختار لله من جهة وللإنسان من جهة أخرى .

والثانية : نظرتهم للفاعل المؤثر في الفعل .

ومن هاتين الزاويتين نظر الأشعري إلى الاختيار ثم أقامه على قاعدة أنه لا خالق إلا الله وحده، ومنه خلص إلى أن كل فعل مختار للإنسان هو في الحقيقة صادر بقدرة الله تعالى لا بقدرة الإنسان، إذ لا تأثير لقدرته في فعل من أفعاله الاختيارية، وإلا كان مخترعاً لفعله مخرجاً له من العدم إلى الوجود، فالله تعالى وحده وكما قضت سنته يخلق في الإنسان القدرة والاختيار، فإذا لم يكن هناك حائل ومانع بين الإنسان وبين فعله، وكان مصمماً وعازماً عليه، أحدث الله له قدرة على الفعل، وأوجد ذلك الفعل بقدرة مقارنة لهذه القدرة وهذا الاختيار، فيكون الفعل مخلوقاً لله إبداعاً وأحداثاً واختراعاً، ومن كسب الإنسان، هذا قول الأشعري .

حقيقة الكسب إذاً تنحصر فقط في مقارنة القدرة الحادثة للفعل، أو بتعبير أدق مقارنة الفعل بقدرة الإنسان واختياره، ومن غير تأثير له في إيجاده، وبالتالي لا يخرج الإنسان عن كونه مظهراً لذلك الفعل ومحلاً له، مثله مثل من هم دونه في الرتبة والمنزلة .

ويتحدث الأشعري شارحاً ومبيناً حقيقة الكسب حيث يقول : "إن كسب العبد فعل الله تعالى ومفعوله وخلقه ومخلوقه وأحداثه ومحدثه، وكسب العبد ومكتسبه، وإن ذلك وصفان يرجعان إلى عين واحدة، يوصف بأحدهما القديم وبالآخر المحدث، فما للمحدث من ذلك لا يصلح للقديم . وما للقديم من ذلك لا يصلح للمحدث، وكان يجرى ذلك مجرى خلقه في أنه عين الحركة، فيتصف الله تعالى منها بوصف الخلق، ويتصف المحدث منها بوصف التحرك، فتكون حركة للمحدث خلقاً لله تعالى، ولا يصلح أن تكون حركة لله تعالى وخلقاً بقدرة محدث " [١٤، ص٩٢].

ويقرر ابن فورك ما يلقى مزيداً من الضوء على الكسب قائلاً : " فأما إبانة مذهبه في معنى العمل والفعل ومتى يصح أن يوصف بذلك . فأنه كان يذهب إلى أن الفاعل على الحقيقة هو الله عز وجل ومعناه معنى المحدث ، وهو المخرج من العدم إلى الوجود ، وكان يسوى في الحقيقة بين قول القائل خلق وفعل وأحدث وأبدع وأنشأ واخترع وذرأ وبرأ وابتدع وفطر ، ويخص الله تعالى بهذه الأوصاف على الحقيقة ، ويقول إنها إذا أجريت على المحدث (الإنسان) ، فتوسع ، والحقيقة من ذلك يرجع إلى معنى الاكتساب ، وكان يصف المحدث على الحقيقة أنه مكتسب ويحيل وصف الله بذلك .

وكان يذهب في تحقيق معنى الكسب والعبارة عنه إلى أنه هو ما وقع بقدرة محدثة ، فيكون كسباً لمن وقع بقدرته . وكان لا يعدل عن هذه العبارة في كتبه ولا يختار غيرها من العبارات عن ذلك ، وكان يقول إن عين الكسب وقع على الحقيقة بقدرة محدثة ، ووقع على الحقيقة بقدرة قديمة ، فيختلف معنى الوقوع فيكون وقوعه من الله عز وجل بقدرته القديمة إحداثاً ، ووقوعه من المحدث بقدرته المحدثة اكتساباً " [١٤ ، ص ص٩١ ، ٩٢].

ولعل خير ما يقرب الكسب إلى العقل ، ويجعل له قبولاً عند معارضيه ، المثل الذي ظل الأشاعرة يضربون في معظم مناسبات الحديث عن معنى الكسب وحقيقته ، والمثل أورده عبد القاهر البغدادي على النحو التالي : " ضرب بعض أصحابنا للاكتساب مثلاً بالحجر قد يعجز عن حمله رجل ويقدر آخر على حمله منفرداً به ، وإذا اجتمعا جميعاً على حمله كان حصول الحمل بأقواهما ولا يخرج أضعفهما بذلك عن كونه حاملاً ، كذلك العبد لا يقدر على الانفراد بفعله ، ولو أراد الله الانفراد بإحداث ما هو كسب للعبد قدر عليه ووجد مقدوره ، فوجوده على الحقيقة بقدرة الله ولا يخرج مع ذلك المكتسب من كونه فاعلاً وإن وجد الفعل بقدرة الله [١٥ ، ص٣٤].

وعلى أي حال ، فقد انتهي الأشعري وكما هو واضح إلى ما يشبه سلب الإنسان من قدرته الذاتية على الفعل ، وتجريده من المعنى الذي بموجبه سمي مريداً مختاراً ، وبناء

عليه فقد تحول الكسب إلى فكرة عديمة الفائدة وغير مسلم بها، مما دفع بالأشاعرة من بعده ليس فقط إلى تقديم الدليل بعد الدليل، والحجة بعد الحجة، بل أيضاً إلى كل ما يقود إلى التسليم ولو ذهنياً بحقيقة الكسب .

أما الأدلة التي ساقوها لتدعيم الكسب، فهي على كثرتها تندرج تحت نوعين، نقلي وجدلي وخطابي، فمن أدلتهم النقلية نختار الدليل الذي أورده القاضي أبو يعلى البغدادي، ونصه : " والدلالة على إثبات الكسب قوله تعالى : ﴿ هَلْ تُجْزَوْنَ إِلَّا بِمَا كُنتُمْ تَكْسِبُونَ ﴾ " (يونس، آية ٥٢). وقوله تعالى : ﴿ ذَٰلِكَ بِمَا قَدَّمَتْ يَدَاكَ ﴾ (الحج، آية ١٠). وغير ذلك من الآيات. فأضاف ذلك إليهم، ولأن الواحد منا مأمور بفعل الطاعات، ومنهي عن المقبحات، ولا يصح أن يؤمر وينهي عنه. لأنه ليس له عليه قدرة، ولأجل هذا لا يصح أن يؤمر زيد بفعل عمرو وينهي عنه، لأنه ليس بفعل له، وكذلك لا يحسن أن يعاقب عما ليس بفعل له، ويكون فعلاً لعمرو، فوجب أن يكون ههنا كسب يتوجه الأمر والنهي إليه " [١١، ص ١٢٨].

ومن أدلتهم الجدلية نسوق أيضاً ما رواه القاضي أبو يعلى البغدادي، جاء فيه : "كل يعلم الفرق بين كونه قاعداً، لا على سبيل القعدة والزمانة، وبين كونه على سبيل القعدة والحركة، وكذلك نفرق بين حركته على سبيل الاضطرار، وحركته لا على سبيل الاضطرار، فالقعود الذي هو لا على سبيل القعدة، والحركة التي هي على خلاف صفة الاضطرار هو الذي نشير إليه بأنه كسب، ودل ذلك على الفرق، إنما حصل بين الحركتين والقعودين، لأن له على أحدهما قدرة " [١١، ص١٢٩].

سعى الأشعري والأشاعرة من بعده وكما هو واضح للوصول بالكسب إلى معنى يفضي في النهاية إلى إضفاء صفة الخصوصية على أي فعل يصدر عن الإنسان، فالقدرة الحادثة لا تؤثر في الفعل تأثير الإيجاد، بل تؤثر في أخص وصف للفعل . وبهذا الوصف ينسب إلى الإنسان نسبة ذاتية، وبها يأخذ سائر المسميات، شرعية كانت أو غير شرعية،

وبها يكون الثواب والعقاب، إلى غيرها من الأحكام التي تجعل تبعة الفعل ومسؤوليته ملزمة لمن نسب إليه.

وبطبيعة الحال فقد أثارت النسبة الذاتية والتي أسماها الأشعري كسباً اعتراضات المعترضين، ليس على الكسب وحده بوصفه المعنى الظاهري لتلك النسبة، بل على القدرة المحدثة وهي التي يعول عليها في الفعل والحركة، نكتفي منها باعتراض القاضي عبد الجبار على سبيل المثال لا الحصر، فيقول في مناقشته للأشاعرة: "إن قولكم ما وقع بقدرة محدثة ينبى على إثبات القدرة، وإثبات القدرة يترتب على كون الواحد منا قادراً، وذلك ينبى على كونه فاعلاً، ومن مذهبكم أنه لا فاعل في الشاهد، وأيضاً فإن هذا يقتضي للفاعل وقدرته فيه تأثير، وذلك خلاف ما ذهبتم إليه، لأن عندكم أن هذا الفعل يتعلق بالله تعالى، إن شاء أوجده مع القدرة، وإن شاء أوجده ولا قدرة.

فلو جاز أن يقال إن هذه الأفعال كسب لنا مع أنها متعلقة بالله على سائر وجوهها لجاز في القدرة مثله، فيقال إنها كسب لنا وإن لم تتعلق بنا البتة، ونقول أيضاً: وعلى أي وجه تكون القدرة قدرة عليه، وإن قالوا على وجه الإحداث فقد تركوا مذهبهم ونقضوا غرضهم، وإن قالوا على وجه الكسب فقد فسروا الكسب بنفسه" [١٧، ص٣٦٧].

صفوة القول أن الأشعري وكما هو واضح لم يفرق في النسبة التي عول عليها في علاجه لمشكلة الاختيار، بين ما هو خلق بين وما هو فعل، فأداه هذا إلى غموض في تحديد الاختيار والفعل المختار، وغموض في إطلاق مسميات تعبر تعبيراً حقيقياً على كل من الفعل الذي هو للإنسان والخلق الذي هو لله تعالى. وذلك لأن ما يفرق بين الاثنين ليس هو الحدث بل النسبة الذاتية للفاعل، وما سماه بالكسب على أنه فعل للإنسان هو في ظاهره من خلق الله، حيث إن وجوده ولو كان من الإنسان يكون دوماً بتقدير الله وخاضع لمشيئته الكبرى في الوجود.

الأحـــوال

إن الاسم " من حيث هو كلمة أو لفظ يدل إما على معنى أو على شيء دلالة الإشارة، أي ما به يعرف ذات الشيء، فهو الذي به رفع ذكر المسمى فيعرف، ومن ثم أصبح الاسم كالعلم ينصب ليدل على صاحبه " [١٨، ص١٨].

والاسم بهذا المفهوم هو كمال به يعرف المسمى، فهو الذي يعينه في الفهم تعييناً يصل إلى حد الإشارة، فيكتسب المسمى سمة الوجود، ثم يعطى له صورة في الذهن فيكون معلوماً بحيث يبقى محفوظاً في الذهن وثابتاً في الخيال حتى وإن زالت عن الوجود حقيقته العينية.

أما الصفة فهي معنى متعلق بالشيء، ولكنه معنى خارجي قائم بذات الشيء، ومن هنا عرفت الصفة "بأنها اسم دال على بعض أحوال الذات دلالة الإفادة، أو الحالة التي يكون عليها الشيء نحو طويل وقصير وجاهل وغيرها مما يعبر به عن أحوال الموصوف، فهي على هذا الخاصة التي تحدد طبيعة المعنى الذي في الشيء وتوصله إلى الفهم بحالة التي ظهر عليها، وتحدد في الوقت نفسه كيفيته وتوضحه في الفكر وتقربه للعقل " [١٩، ص ص١٧٣، ١٧٤].

فسرنا معنى الصفة بالحال على أساس أن معنى الحال [١٨، ص١٩]هو ما به تتبين حقيقة الشيء، فاعلاً أو منفعلاً، ومن ثم أخذت طابع الحال المتنقلة بتنقل الهيئات الموصوفة، ولكن إذا قورنت الصفة بالحال فإنها تفرق أصلاً بين اسمين بينهما مشاركة في اللفظ، كأن يكون كل من زيد وعبد الله لهما صفات ويراد الفصل بين من يقصد المتكلم، وبين من لا يقصد، فيقال جاء زيد الطويل أو العاقل، فكأن القائل يقصد جاء زيد المعروف بالطول أو العقل، هذا إذا كان المراد الصفة؛ أما إذا أريد الإخبار عن الحال التي وقع عليها مجيئه عليها فيقال جاء زيد راكباً أو ماشياً لأن مجيئه قد حدث على هذه الحال. ولم يرد به جاء زيد المعروف بالركوب أو المشي.

من هذا وذاك يتضح أن الصفة تفرق بين اسمين وتكون صفة للاسم المعروف وفرقاً بينهما ؛ أما الحال فهي زيادة في الفائدة والخبر، ولعل هذا يؤكد وعلى نحو ما أن الصفة مشتقة من الاسم وتالية عليه في الوجود، إذ هي كما رأينا تعريف بحال الموصوف . وذلك لأن اسم الموصوف معروف وما بلغ إلى الفهم والمعرفة هو حاله، وتلك مرتبة تالية على الاسم .

إن المعنى الزائد على ذات الموصوف، أو الزيادة التالية على الاسم والقائمة، وغيرها من دلالات الصفة هي التي دفعت بالمعتزلة إلى عدم إثبات صفة لله أصلاً، ويعللون ذلك النفي بأن الله تعالى واحد من جميع الوجوه، فعلمه هو هو، وقدرته هي هو، وحياته هي هو، وبمعنى أن علمه وقدرته وحياته هو حقيقته وعينه وذاته وبلا معني زائد على ذاته، ولو لم يكن الأمر هكذا لأدخل الكثرة والتعدد على الذات الإلهية، ولأدى التعدد والكثرة إلى تعدد القدماء وتعدد القدماء يقود إلى الشرك لا محالة على حد زعمهم.

ومن الطبيعي إلا يشذ أبو هاشم الجبائى عن سائر المعتزلة، فأثبت هو الآخر لله تعالى ذات واحدة قديمة لا كثرة فيها ولا تعدد أو انقسام، ولكنه رفض استخدام لفظ الصفة، وآثر عليه لفظ الحال أو الأحوال .

أما الحال. في اصطلاح علم الكلام [١٣ ، ص٣٧٤] فهو صفة إثباتية لموجود ليست مستقلة بالوجود ولا معدومة عدماً صرفاً، بل هي واسطة بين الوجود والعدم، فهي من جهة لم تبلغ درجة الوجود، ومن جهة أخرى لم تنحط إلى درجة المعدوم، ولكنها قائمة بالموجود كالعالمية مثلاً، وهي النسبة بين العالم والمعلوم.

ويتحدث الشهرستانى كاشفاً عن مقصود أبى هاشم بقوله : " وعند أبي هاشم هو (الله) عالم لذاته، بمعنى أنه ذو حالة هي صفة معلومة وراء كونه ذاتاً موجوداً، وإنما تعلم الصفة على الذات لا بانفرادها، فأثبت أحوالا هي صفات لا موجودة ولا معدومة، ولا معلومة ولا مجهولة، أي هي على حالها لا تعرف كذلك بل مع الذات [١٠ ، ص٨٢].

وزاد البغدادي على رواية الشهرستاني قائلاً : " جعل أبو هاشم نفس الباري علة لكونه عالماً وقادراً، وزعم أن الله عالم لكونه على حال، قادر لكونه على حال، وزعم أن لكونه عالماً بكل معلوما حالاً دون الحال التي لأجلها كان عالماً بالمعلوم الآخر، وذلك كونه قادراً على المقدور الآخر، وزعم أن له في كل معلوم حالاً مخصوصاً، وفي كل مقدور حالاً مخصوصاً، وزعم أن الأحوال لا موجودة ولا معدومة، ولا معلومة ولا مجهولة" [١٥، ص٩٢].

إن عبارة لا موجودة ولا معدومة، ولا معلومة ولا مجهولة، والتي جعلها أبو هاشم مرتكزاً أساسياً لتعريف الأحوال وطريقاً لفهمها وإدراكها عبارة متناقضة بالبديهة. وتحتاج ككل الأقوال المتعارضة إلى شرح وإبانة كي تقبل عقلاً، ويسهل التحقق من صحتها، فيقول في محاولته لإقامة الحجة العقلية على الأحوال : " إن العقل يدرك فرقاً ضرورياً بين معرفة الشيء مطلقاً وبين معرفته على صفة، فليس من عرف الذات عرف كونه عَالَماً، ولا من عرف الجوهر عرف كونه متحيزاً قابلاً للعرض، ولا شك أن الإنسان يدرك اشتراك الموجودات في قضية وافتراقها في قضية وبالضرورة يعلم أن ما اشتركت فيه غير ما افترقت به، وهذه القضايا العقلية لا ينكرها عاقل، وهي لا ترجع إلى الذات، ولا إلى أعراض وراء الذات، فانه يؤدي إلى قيام العرض بالعرض، فتعين بالضرورة أنها أحوال، فكون العالم عالماً حال هي صفة وراء كونه ذاتاً، أي المفهوم منها غير المفهوم من الذات، وكذلك كونه قادراً حياً [١٠، ص٨٢].

وبغض النظر عن درجة معقولية تلك الحجة، فهناك هدف معين سمى إليه أبو هاشم من وراء تلك العبارات المتناقضة، وهو أن الأحوال لا تعرف إلا مع الذات ولا تدرك إلا معها ؛ أما على الانفراد فإن الأحوال لو كانت موجودة لكانت في الأصل قديمة مثل الذات الإلهية، والله وحده القديم ولا قديم غيره، ولو كانت معدومة للزم كونها شيئاً ولخضعت لأحكام الأشياء، ولو كانت معلومة لأصبحت محلاً للعلم والمعرفة مثلها

مثل سائر الموجودات، ولو كانت مجهولة لأنكرت ولما عرفت، ولو عرفت لعرفت على خلاف حقيقتها، فنحن هنا بازاء أحوال للذات الإلهية يستحيل معرفة كل منها على حدة.

دارت معظم اعتراضات منتقدي الأحوال ومنكريها على أمرين :

أولهما : إن حجة أبى هاشم في التدليل على صحة الحال والتي تنحصر في أن اتحاد الموجودات في حكم وافتراق في آخر يغضي بالضرورة للعلم بأن ما اتحدت فيه على خلاف ما افترقت عليه . ولأجل ذلك ردوا الاشتراك والافتراق إلى الألفاظ والأسماء لا إلى شيء آخر، فيقول أبو على الجبائي في تفنيده للحجة : " ليست الأحوال تشترك في كونها أحوالاً وتفترق في خصائص ؟ كذلك نقول في الصفات، وإلا فيؤدي إلى إثبات الحال للحال . ويفضي إلى التسلسل، بل هي راجعة أما إلى مجرد الألفاظ إذ وضعت في الأصل على وجه يشترك فيها الكثير، لا أن مفهومها معنى أو صفة ثابتة في الذات على وجه يشمل أشياء ويشترك فيها الكثير، فإن ذلك مستحيل أو يرجع ذلك إلى وجوه واعتبارات عقلية هي المفهومة من قضايا الاشتراك والافتراق، وتلك الوجوه كالنسب والإضافات والقرب والبعد وغير ذلك مما لا يعد صفات بالاتفاق" [١٠ ، ص٨٢].

وثانيهما : إن الواسطة بين الموجود والمعدوم، والمعلوم والمجهول، كالواسطة بين النفي والإثبات، ليست ثابتة في نفسها ولا متحققة في الوجود، بل هي باطلة بالضرورة، فيقول الاسفراييني في رده على الأحوال: " واقتدى في ذلك (أي في الأحوال) بقول الباطنية حيث قالوا: إن الصانع لا معدوم ولا موجود، وما من ثابت إلا وهو في الحقيقة موجود، إذ لا واسطة بين العدم والوجود، ولو ثبت بينهما واسطة لجاز أن يخرج الشيء من العدم إلى الثبوت، ثم من الثبوت إلى الوجود، كما جاز أن يخرج من القيام إلى القعود، ثم من القعود إلى الاضطجاع إذ كان القعود واسطة بين الطرفين " [٧، ص ص٨٧، ١٨٨].

خاتمـــة

هناك عنصران جوهريان دفعا بهذه القضايا الثلاث داخل دائرة من الغموض والإبهام، فنظر إليها المتكلمون نظرتهم إلى كل شيء غير مألوف ومعتاد، وأنكروها أنكرهم لكل شيء غريب وشاذ. وهذان العنصران هما :

- إن اللفظ الذي وقع عليه اختيار النظام والأشعري وأبو هاشم لا يعبر في قمته المعرفية عن الفكرة محل المعالجة لا من قريب ولا من بعيد.

- إن القضايا نفسها ليست معقولة في ذاتها وبالتالي ليست متحققة بالفعل.

فعندما أراد النظام التوفيق بين لا نهاية جزئيات الجسم، ولا نهاية المسافة المفترضة والمؤدية تلقائياً إلى لا نهاية الحركة، قفزت إلى ذهنه كلمة الطفرة فاستحسنها حلاً مقبولاً لصعوبة تقبل الفكرة برمتها. وخروجاً معقولاً من مأزق اللانهائية في الجسم والحركة، وما لم يتنبه إليه حينئذ أن الطفرة كاسم يطلق على انتقال الجسم من أسفل إلى أعلى، أي هي حركة جسم في طرفين ثابتين، أحدهما يدل على التحتية والآخر على الفوقية. وفي إطار أقرب إلى السكون منه إلى الحركة. ولا يفيد بأي معني من معانيه حالة انتقال الجسم وبصفة مستمرة من مكان إلى آخر.

أما محاولة الوقوف على حقيقة الطفرة، فهي من قبيل التحقق عن شيء غير ثابت في الواقع، وغير صحيح بالفعل، وذلك لأن الطفرة هي قفزة لجسم له حجم مقدر على جسم آخر قد انحلت عناصره، وانقسمت وحداته إلى ذرات متناهية في الصغر، فكيف يتصور في العقل حركة كهذه، ناهيك من أن تلك الحركة هي في الحكم والمعني طفرة لجسم له ثقل وكتلة وكثافة مادية، وعلى أجزاء صغيرة تشكل مكونات وعناصر الجسم المتحرك عليه.

وأطلق الأشعري من جانبه على بقاء الصلة بين الفعل وفاعله، ولزوم الفعل لفاعله، بقاء ولزوماً يظل ومهما تباعد زمان أحداثه متعلقاً به، وتبقى نسبته ماضية في

أثره، اسم الكسب. وعلى سبيل الاصطلاح، ومن ثم اشتهر بأنه حظ الإنسان في الاختيار. أو نسبة الفعل إلى فاعله، أو مقارنة القدرة لمقدورها، إلى غير منا المعاني التي لا مناسبة بينها وبين الكسب بدلالته اللغوية على ابتغاء النفع واجتلاب الفائدة ودفع الضرر، فكأن الأشعري اختار لفظاً عرف كحركة يتحرى فيها الإنسان منافعه الخاصة، ليعبر بها عن فعل يغضي في النهاية إلى معاني تدور حول التبعة والمسؤولية.

غير أن التبعة والمسؤولية وبصرف النظر عن دلالة الكسب اللغوية ليست ثابتة ولا متحققة على المستوى الوجودي. وذلك لأن أهم عنصر من عناصرها، وأول ما يشترك فيها أن يكون الإنسان في حركته مريداً ومختاراً، لينطلق في أحداثها باستقلال تام، ووقفاً لما تمليه عليه دواعيه وصوارفه، والاشعرى قد جعل كل من الإرادة والاختيار، وما يترتب عليهما من خلق الله، وبالتالي فكل ما يصدر من الإنسان لا يعدو كونه مظهراً من مظاهر القدرة الإلهية.

فإذا كان النظام والأشعري قد اختارا كلمتين تتقيد كل منهما على حدة بمعنى يحظى بقدر كبير من الثبات والاستقرار، إلا أن أبا هاشم وقع اختياره على كلمة الحال والدالة في معانيها المتعددة على قدر كبير من عدم الاستقرار والثبات، وذلك لأنها تعبر دوماً عن معنى تعد الحركة والتبدل والتغيير جزء لا يتجزأ من مكوناته المعرفية والعلمية.

ولعل هذا قد أدى في النهاية إلى أن تتحول الأحوال وعلى عكس مراد أبى هاشم إلى معان معنوية، غير لازمة الثبوت لموصوفها، ولا دائمة الوجود للذات الإلهية، وليس لها تحقق في ظاهرة الوجود، واستند كل من قال باستحالة الحال من المتكلمين إلى هذا التحول الغريب في الحال، والذي يضيف دوماً صفة زائدة وجديدة على الصفة الأصلية (علم، عالم، عالمية) فينجم عنه كثرة لا لزوم لها في الصفات، وفي منزلة وسطى لا تقدم ولا تؤخر.

المراجـــــع

[١] التهانوى، محمد بن عمر الفاروقي. *كشاف اصطلاحات الفنون* . بيروت: شركة خياط للكتب والنشر، د.ت .

[٢] الايجي، عبد الرحمن بن أحمد. *المواقف في علم الكلام*. القاهرة: مطبعة العلوم، د.ت .

[٣] الفارابى، أبو نصر محمد بن طرخان. *إحصاء العلوم*، تحقيق عثمان أمين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٨م

[٤] ابن خلدون، عبد الرحمن. *المقدمة*. بيروت: دار القلم، ١٩٨٦ م.

[٥] الأشعري، أبو الحسن علي بن إسماعيل. *مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين* . جـ ٢. تحقيق محمد محيى الدين عبد الحميد. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٩ م.

[٦] الخياط، أبو الحسين عبد الرحمن بن محمد. *الانتصار والرد على أبن الراوندى الملحد*. تحقيق بيبرج. بيروت: دار الندوة الإسلامية، ١٩٨٨ م.

[٧] الإسفرايينى، أبو مظفر. *التبصير في الدين وتميز الفرقة الناجية عن فرق الهالكين*. تحقيق كمال يوسف الحاج. بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٣م.

[٨] القاضي عبد الجبار بن أحمد الهمذاني. *المنية والأمل*. تحقيق عصام الدين محمد علي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٥ م.

[٩] البغدادي، عبد القاهر بن طاهر. *الفرق بين الفرق*. تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد. القاهرة: مكتبة التراث ، د. ت.

[١٠] الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم. *الملل والنحل* . جـ ١. تحقيق محمد سيد كيلانى، بيروت: دار المعرفة، د.ت .

[١١] القاضي أبو يعلى محمد الحسين الفراء البغدادي. *المعتمد في أصول الدين*. تحقيق وديع زيدان حداد. بيروت: دار المشرق، ١٩٨٦ م.

[١٢] التوحيدى، أبو حيان. *المقابسات*، تحقيق حسن السندوبى. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ١٩٢٩م.

[١٣] أبو البقاء ، أيوب بن موسى الكفوى. *الكليات*. تحقيق عدنان درويش ومحمد المصرى. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٩٣ م.

[١٤] ابن فورك، أبو بكر محمد الحسن. *مجرد مقالات الشيخ أبي الحسن الأشعري*. تحقيق دانيال جيمارية. بيروت: دار المشرق، ١٩٨٦ م.

[١٥] البغدادي، عبد القاهر بن طاهر. *أصول الدين*. استانبول: مدرسة الإلهيات بدار الفنون التركية، ١٩٢٨م.

[١٦] *القرآن الكريم*.

[١٧] القاضي عبد الجبار بن أحمد الهمذاني. *شرح الأصول الخمسة*. تحقيق عبد الكريم عثمان. القاهرة: مكتبة وهبة، ١٩٦٥ م.

[١٨] أبو هلال العسكري. *الفروق في اللغة*. تحقيق حسام الدين القدسي. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

[١٩] الجرجاني، علي بن محمد بن علي السيد. *التعريفات*. تحقيق عبد الرحمن عميرة. بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٧ م.

The Three Wonders of Theology: Alnazam Rising, Alashari Earning and the Status of Abu Hashim

Al-Shafea Almahi Ahmed
Associate Professor, Department of Islamic Culture, College of Education, Kingd Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The science of theology was developed to prove Islamic beliefs and confront those who opposed them by the use of argumentation methodology as a means to establish them. But after the disappearance of these factors the methodology of this science disappeared as well, but three main issues remained which represented the science and methodology at its best which are: rising, earning, and status. This study addresses the three cases as follows. At the beginning, the study deals with the scientific background through which the case appeared, it then analyzes the case itself as its owner has judged it, and then introduces the proofs it has dealt with and lastly introduces the opposing views. In the end, the study concludes with the view that Alnazam, Alshari and Abu Hashim tried to treat unreasonable cases that are not achievable using inconvenient words for these cases.

القسم الإنجليزي

"Arabic Section"

J. King Saud Univ., Vol. 15, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-464 Ar., Riyadh (A.H. 1423/2003)

Contents

Academic Publishing and Press

J. King Saud Univ., Vol. 15, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-464 Ar., Riyadh (A.H. 1423/2003)

Journal of
King Saud University

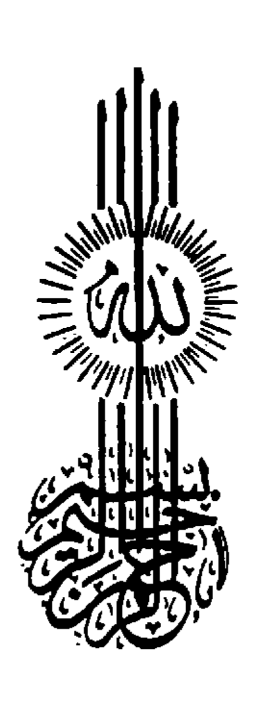
Volume 15

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1423
(2003)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Division of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the prior written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1. Article: An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2. Review article: A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during a specific period of time.

3. Brief article: A short article (note) having the same characteristics as an article.

4. Forum: Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5. Book reviews

GENERAL INSTRUCTIONS

1.Submission of manuscripts for publication: Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compatible PC using Word 6 or any updated *version of it. Pages are to be numbered consecutively* and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2.Abstracts: Manuscripts for articles, review articles, and brief articles must include both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version.

3.Tables and other illustrations: Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the journal's page size (12.6 x 19 cm incl. running heads). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or captions, as well as credit lines wherever the material is not original.

4.Abbreviations: The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*, e.g., *J. of Food Sci.*

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., et al., etc.

5. References: In general, references citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in online brackets, e.g., [7]. Periodical references are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.
   Example:
   [7] Hicks, Granville. "Literary Horizon: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, No. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in online brackets including the page(s), e.g., [8, p. 16]. Book references are to include the following: reference number (in online brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.
   Example:
   [8] Diaches, David. *Critical Approaches to Literature.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in online brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6. Content note: A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in online brackets [ ]) in the same way *that it is used in the text. If a reference citation in the text* follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the next reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned to the content note in the text to precede the content note itself.

7.Proofs: No changes, additions or deletions will be allowed in the proof stage.

8.Opinions: Manuscripts submitted to the journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

9.Offprints: Authors will be provided twenty-five offprints without charge.

10.Correspondence:

Division Editor
The Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

11.Frequency: Biannual.

12.Price per issue: SR 10 or $ 5 (including postage).

13.Subscription and Exchange: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol.15, Educ. Sci. & Islamic Stud. (1), pp. 1-464 Ar., Riyadh (A.H. 1423/2003)

ISSN 1018-3620



Journal of King Saud University

Volume 15

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1423 (2003)



King Saud University

Academic Publishing and Press